

# Evang.-Luth. Schulblatt.

---

30. Jahrgang.

Juni 1895.

Yo. 6.

---

## A Parallel between Asia and Europe.

---

Asia and Europe, considered as one great continent, are often called *Eurasia*. Even a casual observer of the map of the eastern hemisphere will notice that both continents show many corresponding features and at once suggest a number of comparisons. In studying geography children become very much interested in making comparisons and they can usually discover striking similarities themselves. Eurasia affords the teacher a good opportunity to enliven his instructions by calling attention to some remarkable coincidences of this kind.

Both continents are situated chiefly in the eastern, resp. northern, hemisphere and but a comparatively small part of their body extends into another hemisphere. We also find the main mass of both continents within the Temperate Zone. It is easy to detect a similarity in the configuration and articulation of both continents. The southern and western parts of both show many distinct articulations, whilst the north-eastern boundary of both continents shows much more uniformity.

Especially the *southern* articulation of Europe and Asia represents a most striking resemblance. Europe is often called the "Peninsula continent," and we also speak of Peninsula Asia. Both continents have three large peninsulas extending toward the South. The relative position, the special formation and physical construction, as well as other characteristics of these peninsulas furnish to us so many corresponding traits, that we feel inclined to consider southern Europe a reproduction *en miniature* of southern Asia. To the east of the three larger peninsulas we furthermore observe in both instances *one* smaller peninsula, also extending in a southern

direction, the Crimea in one case, and Corea in the other. Both continents represent on that coast which is nearest to our continent America, a highly cultivated and densely populated *insular state*, each consisting of two main-islands and many smaller ones: Great Britain and Japan.

It is not only the outline and articulation of the continents, however, which present many similarities. The *interior construction* of both continents furnishes still more points of comparison. We find in both cases, a little to the south of the centre of each continent, a mighty mountain range, superior to all mountains in the neighborhood in height as well as in significance, and the line of direction of the Alps and of the Himalaya is the same. The large European Plain extending north to the Arctic Ocean finds its repetition in the great Siberian Plain, and in both cases some of the largest rivers of the continent cross this vast region. The distribution of lakes is also very similar, for in both instances the most of them, and the larger ones are to the *north* of those continuous mountain systems extending through the middle of each continent.

As has been mentioned already, the articulation of the western coast line of both continents represents the most striking similarity. Let us compare each individual member, beginning in Western Europe. Here we have first the *Iberian Peninsula*. It forms the south-western tip or corner of Europe, being separated from Africa only by the narrow Strait of Gibraltar. The corresponding peninsula in Asia is *Arabia* with the Strait of Bab-el-Mandeb. Both peninsulas present a quite unbroken coast line; both are enclosed by coast-ranges, having extensive plateaus in the interior. Their respective area also corresponds relatively to the size of the continents to which they belong, since Arabia is five times as large as the Pyrenean peninsula. Those barren plateau-regions of Spain with their herds of merino-sheep, do they not remind us of the Bedouin-shepherds and their flocks on the highlands of Arabia? And those shallow and often dried up streams of Spain and Portugal, do they not find their counterpart in those streams of Arabia, that often lose themselves in the sands, or form deep ravines called by the natives *wadys*, which are often dry for months?

We find it quite natural that conquering Arabs once made Spain their second home, permanently occupying this country for centuries, only to be expelled by bloody wars. This country seemed to be made for the Moors, who had crossed over from Africa. Here they began to thrive and prosper. Arabian agriculture, commerce, science, and art flourished and their literary institutions were so celebrated that they were frequented by Christian students from all

over Europe. From this their second home the Moors advanced across the Pyrenees trying to overthrow the Frank Dominion, the rock of *occidental* Christendom at that time, as their brethren once overran Syria and Asia Minor threatening destruction to the *oriental* Christian empire. As Arabia Felix yields many precious fruits and spices, so the fertile Andalusian plains produce a vast amount of tropical fruits. The famous fine breed of Arabian horses bears analogy with the Andalusian stud, and in order to complete our comparison, we notice that Great Britain has occupied the corresponding straits of either peninsula, commanding the entrance to the Mediterranean sea by Gibraltar, and controlling the gateway to the Indian Ocean at Aden.

We now proceed to the *Apennine Peninsula* and once more find many features corresponding with *Hindoostan*. Both countries attach themselves with their northern boundary to the principal mountain-stock of their respective continents. Here as well as there we find in the northern part of the peninsula a large fertile plain, and what the *Po* is to Italy, the *Ganges* is to Hindooostan. We may also draw a parallel between the *Indus* and the *Rhone*. Both rivers have their sources in the mountain highland, both are forced by mountains to hold a more westerly course at first, until both turn abruptly to the south. On the opposite coast, we observe, that as the mouths of the *Po* and the *Adige* are not far apart on one peninsula, so also the *Ganges* and the *Brahmapootra* nearly unite their waters in reaching the Gulf of Bengal. Italy as well as Hindooostan extend into a point toward the south having a large island in close vicinity. *Sicily* as well as *Ceylon* are separated from the mainland by a narrow channel only. The situation of both peninsulas, favorable for trade and commerce, was taken advantage of in early times by people of the Indogermanic race. We may also remark that *Genoa* and *Venice*, once so important during the middle ages, have their parallel in our times in *Bombay* and *Calcutta*. Both peninsulas once have for centuries been the aim of conquest of less favored nations, who often carried destruction into those rich and fertile plains. In both countries we find the ruins of ancient culture testifying to at one time marvellous productions in architecture and sculpture, which in each instance were destroyed by barbaric people. So it is that up to this day both peninsulas proclaim a splendid past. In Hindooostan we wonder at those gigantic and phantastic structures of the ancient Hindoos and in Italy we are surprised at the colossal achievements of Roman skill and power.

If we now finally compare *Further India* with the *Balkan Peninsula*, we also observe a striking similarity. Both countries show

a very much indented coast line. We find a number of mountain ranges extending through each peninsula down into its southern extremity. Both peninsulas have quite a large peninsula as an appendix in the south, the Balkan Peninsula: *Morea*; Farther India: *Malacca*. In both countries we also find a great number of different nationalities and perpetually changing governments. To the northeast both countries are bounded by colossal monarchies, *Russia* and *China* respectively, whose mighty influence is felt throughout the country. Both peninsulas have in their neighborhood a rich *island-region*, and as in one instance the *Grecian Archipelago* forms a bridge over into Asia, so the *Sunda Islands* connect Asia with the Australian continent. The peninsulas of *Corea* and the *Crimea*, to which we now proceed in an easterly direction, belong to those gigantic states of Russia in the latter, and China in the former case. These monarchies occupy the *east* of each continent. The steppes of southern Russia and the deserts of northern China are much alike. Salt steppes and a nomadic population we find in both countries. Both countries are governed by a despot. The social condition of the people and the state of culture differ very much in each of these countries. The social standing of the somewhat civilized Russian of St. Petersburg or Moscow is far above that of the Kirgises and Samojedes, and in the same degree the Chinese of Pekin and Canton differ from the semibarbarous inhabitants of Mongolia. Both empires show a very much mixed population where their respective boundaries meet, and throughout each country we find a great diversity of religion, as well as races. Both countries have two capitals. Moscow and Nanking, the more ancient ones, are located more to the south, whilst the later residences of St. Petersburg and Pekin are more to the north of the empire. The genuine Chinaman still prefers Nanking, "the South Court," to Pekin, "the North Court;" as the old-Russian still adores the holy city of Moscow over against the modern metropolis on the Newa. Furthermore, as Odessa is the chief commercial city for South-Russia, Canton is the great emporium of trade for southern China. Finally, as the longest river of Europe flows through the plains of Russia, China also boasts of the longest waterway in Asia, the Yangtsekiang.

But before closing our essay we cast a look upon those two *insular monarchies* of both kingdoms: Japan and Great Britain. Both are nearly equal as to area and population. The coasts of both are washed by warm ocean-currents. Japan is certainly destined to take the lead in politics, as well as in commercial enterprises in Eastern Asia, as Great Britain dominates in Western Europe.

Other points of comparison concerning these two continents may be found without much difficulty. These may be sufficient for once. The purpose of this paper has been attained by trying to illustrate the importance and usefulness of comparative geography lessons.

L.

---

## Die Verwendung unserer deutschen Lesebücher im Katechismusunterrichte.

---

Mancher Kätechet scheint noch der Meinung zu huldigen, die Kinder könnten nur dann im Katechismusunterrichte antworten, wenn sie die betreffenden Antworten auswendig gelernt haben. Solche Kätecheten sind daher auch nur dann befriedigt, wenn der Wortlaut des Buches kommt. Dieses ist eine Arbeit, welche von Lehrern und Schülern nicht anders als mit Seufzen verrichtet wird. Luther sagt in seiner pädagogischen Vorrede des Kleinen Katechismus: „Immer viel Exempel aus der Schrift, da Gott solche Leute gestraft und gesegnet hat, einführen.“ Und an anderer Stelle spricht er: „Es spricht der hochberühmte Römer Barro, daß die allerbeste Weise zu lehren sei, wenn man zu dem Wort Exempel oder Beispiel giebt. Denn dieselben machen, daß man die Rede klarlich versteht, auch viel leichter behält; sonst wo die Rede ohne Exempel gehört wird, wie gerecht und gut sie immer ist, bewegt sie doch das Herz nicht so sehr; ist auch nicht so klar, und wird nicht so fest behalten; darum ist es ein sehr kostlich Ding um die Historien. Denn was die Philosophie, weise Leute, und die ganze Vernunft lehren und denken kann, das zum ehlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempel und Geschichte gewaltiglich, und stelle es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sehe es also geschehen alles, was vorhin die Worte durch die Lehre in die Ohren getragen haben. Da findet man beide, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so fromm und weise gewest sind, und wie es ihnen gegangen, oder wie sie belohnt sind, auch wiederum, wie sie gelebt haben, so böse und unverständig gewest sind, und wie sie dafür bezahlt sind. Und wenn man's gründlich besinnt, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte und Künste, guter Rat, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit, samt allen Tugenden . . . als aus einem lebendigen Brunnen geflossen.“ (W. XIV, 3541.)

Ja, den Katechismustext hauptsächlich durch biblische Beispiele zum Verständnis bringen, das ist der Weg. „Die biblische Geschichte ist ja vor allen geeignet, das Kind zur Anschauung zu führen, und diese ist das Fundament aller Erkenntnis. An der biblischen Geschichte lernt das Kind den abstrakten Begriff, so zu sagen mit sehenden Augen, und wenn es den Be-

griff der Sache inne hat, so wird es auch passende Worte finden, sich über den fraglichen Gegenstand auszudrücken.“ Eine solche selbstgefundene Antwort, wiewohl sie philosophisch, logisch oder ästhetisch der Vollkommenheit mangeln mag, ist immerhin viel schöner, als eine Periode, von der das Kind wenig versteht.

Der biblischen Erzählung gebührt im Katechismusunterrichte stets der erste Platz; aber auch manches anderes Beispiel aus dem Leben kann oft mit Nutzen verwertet werden. Dieses haben auch gelehrt Männer deutlich gespürt und haben daher für genannten Zweck so genannte „Geschichten zum Katechismus“ gesammelt und im Druck erscheinen lassen. Wiewohl die Herausgeber ihr Buch gewöhnlich der „Schule“ und dem „Hause“ widmen, so findet solches doch wenig Verwendung in der Schule. Warum das? Die Antwort ist nicht schwer. Derartige Bücher finden sich nur in den Händen der Lehrer, nicht der Kinder. Wollte der Lehrer seinen Schülern passende Erzählungen vorlesen, so würde das zu viel Zeit in Anspruch nehmen; ferner würde ein einmaliges Lesen auch nicht genügen, um in dem Gedächtnis der Kinder zu bleiben. Auch ist meistens die Sprache solcher Bücher etwas zu hoch für das Verständnis der Kinder, der vielen Fremdwörter gar nicht zu gebeten. Daher es nicht zu verwundern ist, wenn solche Bücher, wiewohl sie gelobt werden, wenig Verwendung im Schulzimmer finden. Auch ist es nicht nötig, daß Gute von weit her zu holen, wenn man es nahe hat. Aus mancherlei Gründen ist Beispielen aus dem Lesebuche in der Schule sogar der Vorzug zu geben: sie sind recht aus dem Leben herausgegriffen und daher dem Anschauungskreise der Kinder angemessen, sie sind um ihrer selbst willen da und tragen nicht den Ton des Lehrhaften an sich, sie werden den Kindern durch wiederholtes Lesen zum bleibenden Eigentum und geraten nicht wie die nur einmal gehört haben bald in Vergessenheit. Bei Wiederholungen kann man kurz auf sie hinweisen und den religiös-sittlichen Kern, auf den es hauptsächlich ankommt, von den Kindern selbst finden lassen. Daß ihre Verwendung im Katechismusunterrichte ein tieferes Verständnis des Lesebuchs fördert, ist auch ein nicht zu unterschätzender Vorteil.

Um den rechten Weg für die Unterweisung unserer Schüler in den christlichen Heilswohlheiten zu erfahren, müssen wir unsern Blick richten auf den Lehrer aller Lehrer, unsern Herrn und Meister Jesum Christum. „Solches alles“, so lesen wir Matth. 13, 37., „redete Jesus durch Gleichnisse zu dem Volk und ohne Gleichnis redete Er nicht zu ihnen.“ Das Volk und besonders das Kind will innerliche Wahrheiten sinnfällig an seinen Augen vorübergehen sehen, und das Gleichnis gestattet, eine Wahrheit so bestimmt zu fassen, daß sie dem kindlichen Verständnis einleuchtet. Betrachten wir Erwachsenen uns selbst, so werden wir bald finden, wenn wir einem andern etwas zu erklären suchen, daß wir gleich zu allerlei Bildern und Gleichnissen unsere Zuflucht nehmen, um uns recht verständlich zu machen.

Daher baut der Lehrer von Gott gekommen einen Steg zwischen der Höhe der Erkenntnis und der Niederung des leimenden Gedankenlebens. Und wir, die Nachfolger unsers Heilandes, sollen nicht nur in seinem Sinne und Geiste, sondern auch in seiner Weise den uns anvertrauten Kindern die göttlichen Lehren nahebringen. Wir müssen den wichtigen pädagogischen Grundsatz: „Unterrichte anschaulich!“ auch auf den Religionsunterricht ausdehnen. Durch die Anschauung sollen die religiösen Wahrheiten und Begriffe zum Verständnis und vom Verständnis zum Gemüt und Herzen geführt werden.

Die Art und Weise der Verwendung der Lesestücke im Katechismusunterrichte wird sich in der Praxis sehr mannigfaltig gestalten. Die Be- trachtung kann vom Beispiele ausgehen oder dieses erst dann vorführen, wenn sie bei einem gewissen Höhe- oder Knotenpunkte der Entwicklung angegangen ist. Weil die Lesestücke den Kindern bekannt sind, so ist eine ausführliche Erzählung nicht nötig, es genügt meist ein kurzer Hinweis. Auch brauchen sie vom Lehrer nicht gebracht zu werden; die Kinder können sie selbstthätig anführen.

Im folgenden soll nun der Versuch gemacht werden, eine Anzahl der für den Katechismusunterricht bedeutsamen Stücke aus unsern drei Lesebüchern der neuen Serie zusammenzustellen. Das erste Lesebuch der genannten Serie bezeichnen wir mit einer römischen Eins (I.); das zweite mit einer Zwei (II.) sc. Die dahinter stehende arabische Zahl bezieht sich auf die Seite des Buches.

**Einleitung.** — Gleich bei der ersten Antwort: „Ich bin ein Christ“, denken wir an den kleinen Peter Schütt (III, 116), da er den Türken antwortet: „Ne, ich bin en Christ un bliv en Christ un will niz van juen falschen Profeten weten, ik glöbe an den dreenen Gott, up den will ik leben und starben.“ Der Katechet will seinen Schülern die Wichtigkeit des Katechismus klar machen; sollte ihm da nicht Dr. Martin Luthers Antwort (II, 104) gesunken, welche der seinem Hänschen gab, als dieser zu ihm sagte: „Heute bin ich mit dem Katechismus fertig geworden“? Der Nutzen für das Leben lässt sich schön an dem kleinen Karl zeigen, wie er den Herrn Advocaten schlägt, da ihn dieser nicht wollte als Zeuge gelten lassen (III, 23).

**Das erste Gebot.** — Fast möchte man die alte Großmutter in der „sonderbaren Mauer“ um ihr Gottvertrauen beneiden, welches sich in den Worten kund giebt:

„Wer auf den lieben Gott vertraut,  
Der hat auf keinen Sand gebaut“ (III, 47).

Wie werden die bangen Herzen der starken Männer auf dem schwankenden Elemente durch „das Kind des Steuermannes“ (III, 79) beschämt, da es spricht:

„Mein Vater steht am Steuer,  
Da hat es keine Not.“

Manche betrühte Seele ist schon durch das Lied: „Wer nur den lieben Gott läßt walten“ (III, 101) getrostet worden. Denn der Dichter Georg Neumark erfuhr es, daß Gott keinen in Not und Trübsal versinken läßt; daher er denn auch die wieder eingelöste Gambe frisch besaitet und fröhlich singt: „Denn welcher seine Zuversicht auf Gott setzt, den verläßt er nicht.“

**Das zweite Gebot.** — Wir sollen Gottes Namen in allen Nöten anrufen, beten, loben und danken. „Die geretteten Schiffer“ (III, 76), welche nur mit Not und Anstrengung ihr nacktes Leben retteten, konnten doch noch singen:

„Lobet ihn mit Herz und Mund,  
Lobet ihn zu jeder Stund!  
Christ! Kyrie!  
Komm zu uns auf die See.“

Der kleine Matrose, der wie eine Eichlaube den schwankenden Mastbaum hinaufkletterte, hatte von seiner Mutter gelernt, in gefahrvollen Augenblicken zum Gebet zu greifen (III, 77). Der König Alfons von Arragonien dagegen sah sich genötigt, seinen leichtsinnigen Edelknaben durch Vorführung eines „großen Flegels“ das vergessene „Tischgebet“ (III, 103) in Erinnerung zu bringen.

**Das dritte Gebot.** — Luther lernte in seiner Jugend Gottes Wort fleißig und gerne (II, 115). Auch der schon erwähnte Peter Schütt (III, 116) hatte die Hauptstücke des ganzen kleinen Katechismus im Kopfe und betete alle Morgen und Abend den schönen Morgensegen und Abendsegen. Es war daher nutzlos, daß ihm die christusfeindlichen Türken das Katechismusbuch fortnahmen. — Bei dem dritten Gebote kann auch mit Vorteil die Belehrung über „das Kirchenjahr“ (III, 237) Verwendung finden, obgleich dieselbe eigentlich in die Perikopenstunde gehört. Es war überhaupt ein praktischer Griff, ein derartiges Lesestück aufzunehmen.

**Wer ist mein Nachster?** — Jeder Mensch, sei es ein „Slave“ (II, 110) oder gar ein „armer Musikan“ mit einem fadenscheinigen Soldatenmantel, wenn er unserer Hilfe bedarf, so sollen wir ihm helfen und uns nicht zu vornehm dünken.

**Das vierte Gebot.** — In dieser gottvergessenen Zeit gehören „fromme Knechte“ und „fromme Mägde“ (III, 52) zu den Wundertieren auf Erden. Jeder will Herr sein und keiner der Knecht. — Schon in der Jugend „muß Zucht sein“, denn:

„Wer nicht gehorcht der Eltern Gebot,  
Dem thut die Rute not“ (I, 4).

Es ist zwar in dieser überhumanen Zeit tyrannisch, nur von Rute zu sprechen. Es muß uns Lehrern daher doppelt willkommen sein, daß dem erwähnten Gedichtchen noch ein kleiner Holzschnitt beigefügt ist. „Die Liebe macht stark“ (I, 32) und befähigt den leidenden Knaben, die Schmerzen zu unterdrücken, damit es die Mutter nicht merken soll und sich nicht gräme. Ehren

sollen wir Vater und Mutter, auch wenn wir unsre persönlichen Lieblingspläne daran geben müssen, wie wir an Georg Washington (III, 28) sehen, da er aus Liebe zu seiner Mutter dem Seemannsleben entfagte. Und der „Ziethen aus dem Busch“ (III, 90) lehrt uns, wenn auch schlafend, wie wir den Eltern das an uns gethane Gute vergelten sollen, auf daß es uns wohl gehe.

**Das fünfte Gebot.** — Der schmachtende Däne, der den düstrenden Feind tränkt (III, 36), ist ein schönes Exempel der Barmherzigkeit. Mitteid bewegte den Sohn des Kaufmanns, den halben Dollar, der ihm von seinem Vater geschenkt war, einem bloßen, hungrigen Knaben zu überlassen. Der kleine Bursche machte ein himmlisches Geschäft und erfuhr in der That, daß sein Lehrer recht hatte, der da sagte: „Wer den Armen giebt, der leiht dem Herrn“, und es wird ihm doppelt wieder gegeben (II, 22).

**Das sechste Gebot.** — Die „höhe Gesellschaft“ hat schon viele ins Verderben gestürzt und verdirbt heutzutage die große Mehrzahl unserer jungen Leute. Der Eltern und Lehrer Ermahnungen werden nicht beachtet. Einer steckt den andern an, wie ein fauler Apfel den andern (III, 48).

**Das siebente Gebot.** — „Zwei wissen es“ (II, 35), wenn der Knabe das gefundene Messer als sein Eigentum betrachtet: Gott, den er fürchten soll, und sein Gewissen, das ihn richtet; darum giebt er es ab. Alle irdischen Reichtümer, und wären sie unübersehbar, vermögen uns keinen gnädigen Gott zu geben (II, 35). Wir sind Gäste auf Erden, wie der Graf sah aus der Katechese, welche „der Pilger“ (II, 106) mit ihm hielt; daher wir uns Freunde machen sollen mit dem ungerechten Mammon. Aber leider, die Jagd nach dem „allmächtigen Dollar“ ist das erste und letzte, und es fällt den meisten Menschen nicht schwer, ihren Nächsten zu übervorteilen. Eine „Redlichkeit“ (III, 46) eines Jakob Haußer wird immer seltener. Allerdings sollen wir das Unfrige zu Rate halten, damit wir im Falle der Not unserm Nächsten aushelfen können; denn „sparsam ist nicht geizig“ (III, 46). Jener Bauer gab seinem nachlässigen Knechte einen Beweis, daß er die Ochsenjoche hatte im Regen liegen lassen, erwies sich aber sehr wohlthätig gegen die armen Abgebrannten.

**Das acht Gebot.** — Will man die Schüler ermahnen, sich der Wahrheit zu befleißigen und die Lüge zu verabscheuen, so stelle man ihnen unsern Landesvater Georg Washington vor, da er mit seinem scharfen Beile dem jungen Kirschbaum die Rinde ringsherum durchgehackt hatte. Sich selbst der Schuld bewußt, blickte der Missethäter dem Vater doch fest ins Gesicht und sagte: „Lügen will ich nicht, Vater, ich habe es mit dem Beile geschan“ (II, 113). Auch die Fabeln vom „Wolf und Lämmlein“ (III, 9) und „der Adler, die Käze und das wilde Schwein“ (III, 8) können beim achten Gebot angewandt werden.

Wiewohl den genannten Lestücken noch manche kostliche Perle angezeigt werden könnte und die Wanderung im Katechismusterte noch manchen

Beleg aus den Lesebüchern erhalten würde, so wollen wir es doch bei den angeführten bewenden lassen; lag es dem Schreiber doch nicht an einer vollständigen Tabelle, sondern nur daran, eine Anregung zu geben, wie der Katechismus und die Lesebücher in lebendige Wechselbeziehung zu stellen sind.

In den vorhergehenden Zeilen war von unsren deutschen Lesebüchern die Rede; wiewohl auch in den englischen Lesebüchern manches verwendbare Stück ist, so lag es doch nicht in unserer Absicht, dieselben anzuführen.

S.

## Der Zahlenkreis von 10—100, soweit er im ersten Schuljahr behandelt werden soll.

(Von A. Janisch, Potsdam.)

Bevor ich in die Erörterung des Gegenstandes eintrete, möchte ich im Anschluß an meine frühere Arbeit, den Zahlenkreis von 1—10 betreffend, wenige Worte darüber sagen, aus welchen Gründen man die ersten schriftlichen Aufzeichnungen im Rechnen gleich in Ziffern darstellen soll, nicht in Strichen oder Kreuzen.

Manche Methodiker (Böhme, Büttner u. a.) meinen, die Ziffer — „ein willkürliches Zeichen für eine bestimmte Anzahl Einzelheiten“ — sei für den ersten Unterricht zu schwierig; sie stellen deshalb die ersten schriftlichen Rechenübungen in Strichen dar; nicht  $5 - 1 = 4$ , sondern |||| — | = |||. Leider greift diese Manier immer mehr um sich. Man treibt dergleichen Sachen nicht nur in Klassen mit mehreren Abteilungen als stille Beschäftigung, sondern es gibt schon Aufgabensammlungen für die Unterstufe, z. B. von Heinze und Hübner, die auf den ersten zwei bis drei Seiten nur Aufgaben in Strich- oder Kreuzmanier enthalten. Daß die Einführung der Ziffer Schwierigkeiten bereitet, welcher Lehrer wollte das bestreiten! Aber man muß sich doch fragen: Wo im ersten Unterricht fehlt es an Schwierigkeiten? Sind solche nicht überall in andern Fächern auch vorhanden?

Die Darstellung der Laute in sichtbaren, ganz willkürlich erfundenen Zeichen, die Umsetzung der Buchstaben in Laute muten wir im Schreibleseunterricht den Kleinen ja auch von vornherein zu. Es kann nicht zugegeben werden, daß bei der Anwendung der Ziffer wesentlich schwierigere Anforderungen gestellt würden. Allerdings liegt sowohl beim Schreiben wie beim Lesen der Ziffern die Gefahr nahe, daß die Kinder vom Einheiteninhalt der bezeichneten Zahlen anfänglich keine ganz klare Vorstellung haben. Was folgt daraus für den Lehrer? Er muß, wenn er von vornherein die Ziffern einführt, die Zahlendarstellungen recht oft daneben stellen, damit die Schüler über den wirklichen Inhalt des von der Ziffer bezeichneten Wertes nicht im Unklaren bleiben. Das ist der sichere Weg, die Schwierigkeit zu überwinden.

Halten wir uns nun einige Nachteile vor, die mit der Anwendung der Strichmanier in den einzelnen Spezies verbunden sind. Multiplikation und Division läßt sich nicht mit Strichen darstellen; das geben selbst die eifrigsten Verfechter dieser eigenartigen Darstellungsweise zu. Es läßt sich schlechterdings nicht einsehen, wie  $\| \times \| = \| \|$  oder  $\| \| : \| = \|$  sein soll. Schlimmer aber ist, daß auch die Darstellung der Subtraktion ernstlich bemängelt werden muß:  $\| \| - \| = \| \|$  oder  $\| \| - \| = \|$ . Das begreift die gute Hälfte der kleinen Schüler nicht. Wir sehen es ja ein; aber man muß sich doch auf den Standpunkt des Anfängers stellen. Man sagt ihm wohl, er solle sich von den fünf Strichen einen, von den drei Strichen zwei wegdenken; ja, mit dem Wegdenken ist das in solchem Fall eine eigene Sache. Die Striche bleiben sämtlich stehen, und das verführt bei einer Subtraktionsaufgabe gar leicht zu Fehlern. Der Schüler macht eine Additionsaufgabe daraus und wird trotz des Wenigerzeichens im ersten Fall sechs, im zweiten Fall fünf Striche als Resultat notieren. Oder er ist überhaupt ratlos und notiert eine beliebige Anzahl Striche als Resultat. — Man kann freilich die wegzunehmenden Striche gleich mit dem Subtraktionszeichen durchstreichen, sie nicht erst besonders schreiben, das würde anschaulich sein; z. B.  $\| \| - \| = \|$  oder  $\| \| + \| = \| \|$ . Jedoch ganz abgesehen davon, daß in diesem Falle beim Wegnehmen nur eines Striches ein Additionskreuz entstehen würde ( $\| \| + = \| \|$ ), was notwendig verwirren müßte, bedenke man, daß ein derartiges Arbeiten eine bedeutende Schulung der Kinder in der Führung des Griffels voraussetzt, eine Sicherheit des Blicks und der Hand, welche den Anfängern meist abgeht. Durch die sofortige Einführung der Ziffern wird vielen bei diesem Verfahren zu besorgenden Tertümmern die Thür verschlossen.

Wohl kommen Fehler vor; doch ist nicht die geringste Sicherheit vorhanden, daß die Schüler dieselben nicht machen, wenn in der angekündigten Weise in Strichen vorgearbeitet wäre.

Division, Multiplikation und Subtraktion eignen sich nicht zur Darstellung in Strichen; es bleibt die Addition übrig. Beispiel:  $\| + \| = \| \|$ , das ist anschaulich; also die Addition darf man wohl mit Strichen üben? Ich sage nein, und warum? Weil in diesem Falle die Schüler nicht durch Zusammenfassen der Zahlen, sondern der Regel nach durch Abzählen der einzelnen Striche das Ergebnis suchen würden. Beispiel:  $\| \| \| \| + \|$ . Die Schüler zählen in der unter den Strichen durch Ziffern angekündigten Weise und schreiben dann, indem sie von neuem zählen, folgendes Ergebnis:  $= \| \| \| \|$ ; übersichtlich:  $\| \| \| \| + \| = \| \| \| \|$ .

So lernt man aber nicht rechnen, oder ich will besser sagen, so sollte man es heut nicht mehr lehren. Jedenfalls werden die Schüler dadurch nicht geschickt, in nur einigermaßen großen Zahlen zu rechnen.

Das Streben eines gewissenhaften Lehrers muß von vornherein darauf gerichtet sein, den Schüler 1+3 oder 1+5 ebenso schnell finden zu lassen

als 1+1. Die Zähler werden nie flinke Rechner; warum also darauf ausgehen, solche zu bilden! Den Inhalt von Zahlwerten (beim Veranschaulichen) soll man durch Zählen finden lassen, nicht aber die Resultate. Ein zählender Schüler verliert jeden freien Blick, bildlich und buchstäblich. Wenn seine Mitschüler frei die Hand heben und dem Lehrer fest ins Auge schauen, um abzuwarten, welchen von ihnen er zur Antwort bestimmen wird, wandert der Blick des Zählers nach unten zu den rettenden Fingern; fieberhaft, manchmal auch ratlos bewegt er sie. Und das Ergebnis? Nicht selten hat er sich verzählt. Ferner aber! Auch die Darstellung der Spezies in Strichen machen die Schüler nicht von selber; sondern der Lehrer muß sie ihnen aneignen. Er vermehrt sich also dadurch unnützerweise seinen Übungsstoff. Er muß hinten und vorn sein, ob es auch die Kleinen richtig machen; er vergeudet eine Menge Zeit damit, die er besser auf Einübung der Ziffern und Schreiben derselben nach Diktat verwandt hätte.

Jeder Praktiker wird mir darin beipflichten, daß die Schüler sicher die Ziffer im Rechnen anwenden, wenn sie überhaupt rechnen können, das heißt, Zahlenwerte zerlegen und zusammenziehen, wenn auch nur vorstellungsgemäß. Aus dieser Beobachtung folgt, daß man Ziffern an sich schon in allererster Zeit üben darf, sie aber zur Bildung von Aufgaben erst dann verwenden soll, wenn eine gewisse Rechenfertigkeit vorhanden ist. Außerdem folgt, daß nicht in der Ziffer, sondern im Rechnen selber, vor allen Dingen in der unzureichenden Rechenfertigkeit der Kleinen, die Hauptursachen für die Schwierigkeiten zu suchen sind, die ihnen das Lösen von Aufgaben, in denen Ziffern zur Anwendung kommen, in der ersten Zeit bereitet.

Indem ich nunmehr zu meinem eigentlichen Gegenstande übergehe, habe ich zunächst eine Vorfrage zu erledigen. Soll man zuerst nur von 10—20 gehen und den entsprechenden Übergang aus dem 1. in den 2. Zehner ( $9+7$ ,  $4+8$ ,  $13-5$ ) üben, oder darf man gleich von 10—100 veranschaulichen und numerieren? Ich sage darf; denn die bekanntesten Anleitungen und Aufgabensammlungen stempeln, meist ohne jede Angabe von Gründen, die Zahlen von 1—20 zu einem besonderen Kreis. Auch viele Lehrpläne für sechsklassige Schulen stellen für die Unterklasse die Forderung auf: alle Spezies im Zahlentrieß bis 20. Nur einer von den Methodikern, deren Anleitungen mir augenblicklich zur Hand sind, Ferdinand Behl, ist anderer Ansicht. Er sagt auf Seite 8 seiner Methodik des Rechenunterrichtes: „Viele Methodiker nehmen einen besonderen Zahlentrieß von 10—20 an, eine Annahme, die sich durch nichts rechtfertigen läßt: denn unser dekadisches Zahlensystem kennt keinen solchen Kreis.“ Dagegen sagt Böhme auf Seite 27 seiner Anleitung zum Unterricht im Rechnen: „In vielen (?) Rechenbüchern ist für die Zahlen von 11—20 kein besonderer Abschnitt gemacht. Man steigt sogleich von 10—100. Das Kind erhält aber in dem Kreise von 11—20 soviel des Neuen, daß eine plötzliche Erweiterung bis 100 als eine Überbürdung erscheint; andererseits ist es noch möglich, wie wir gezeigt,

im Kreise bis 20 die unmittelbare Anschauung zu Grunde zu legen, was im größeren Kreise nicht mehr der Fall sein möchte. Da Sicherheit bis 20 ein rascheres Fortschreiten in den andern Zehnern ermöglicht, so entsteht kein Zeitverlust" *rc.* Es muß hierzu für den Unfertigen bemerkt werden, daß mit dem Satz: „noch möglich die unmittelbare Anschauung zu Grunde zu legen, wie wir gezeigt haben“, gemeint ist, daß man die Zahlen von 11—20 noch in Zahlbildern darstellen kann, z. B.:

$$11 \cdot \cdot : \quad \text{oder} \quad \cdot \cdot \cdot | \cdot \cdot \cdot !$$

Diesen Bildern entsprechend soll man nun auch das Zerlegen dieser Zahlen und die Übergänge über den Zehner üben, z. B.:

$$17 \cdot \cdot : \quad \text{daher } 17 = 9 + 8, \quad 9 + 8 = 17, \quad 17 - 8 = 9,$$

$$13 \cdot \cdot : \quad \text{daher } 13 = 7 + 6, \quad 7 + 6 = 13, \quad 13 - 6 = 7.$$

Man sieht, daß es mit der unmittelbaren Anschauung eine etwas verwickelte Sache ist. Die Haupthürlichkeit liegt nämlich darin, daß die Zahlbilder je nach der Aufgabe, zu der sie benutzt werden, verschiedene Gestalt haben; so würde z. B. in der Aufgabe  $13 = 8 + 5$  die Dreizehn folgende Gestalt annehmen:

. . . | . . .      Ich mache dem gegenüber auf  
einen Satz in meiner vorigen Arbeit aufmerksam: Man pflege einerlei Zahlenvorstellung, übe an einerlei Bild! Das läßt sich aber bei den Zahlen von 11—20 nur durchführen, wenn man von dem Zahlbild im eigentlichen Sinne ganz abgeht und nur das als Bild gelten läßt, was uns die Rechenmaschine in natürlicher Weise bietet:  $17 = 1$  Zehner + 7,  $12 = 1$  Zehner + 2 *rc.*

Machen wir uns, um Gründe gegen die Abgrenzung bis 20 zu gewinnen, zunächst klar, wie sich die Stoffverteilung in der 6. und 5. Klasse einer sechsklassigen, beziehungsweise in der 2. und 1. Abteilung der Unterstufe einer dreiklassigen Schule gestalten würde, wenn man nicht von 10—20, sondern gleich von 10—100 fortschritte. Voraussetzung ist natürlich, daß der Zahlenkreis von 1—10 für die 6. Klasse (2. Abteilung der Unterstufe) zu klein gefunden würde, worüber einzelne Methodiker (Wiedemann: „Der Lehrer der Kleinen“, Seite 241) ja auch besondere Ansichten hegen. Die naturgemäße Gliederung scheint mir dann die zu sein, daß die 6. Klasse den Zahlenkreis von 1—10 und aus dem Zahlenkreis von 10—100 die Aufgaben zugewiesen erhält, welche zwischen zwei aufeinander folgenden Zehnerzahlen ( $7 = 4 + ?$ ,  $77 = 74 + ?$ ,  $98 = 91 + ?$ ,  $19 = 11 + ?$ ) liegen.

(Also Aufgaben zwischen 10 und 20, 50 und 60, 90 und 100 u. a., weil diese Aufgaben denen im ersten Zehner entsprechen. Im Kreise von 1—10 ist z. B. gerechnet  $7=4+?$ , demnach würde im Kreise von 10—100 in der 6. Klasse gerechnet werden:  $77=74+?$ ,  $98=91+?$ ,  $19=11+?$  rc.; im Kreise bis 10 ist weiter gerechnet:  $2+6=?$ ,  $9-5=?$ , danach im Kreise bis 100:  $11+7=?$ ,  $72+4=?$ ,  $33+6=?$ ,  $98-7=?$ ,  $46-5=?$ ,  $19-9=?$ ; im Kreise bis 10 ist ferner gerechnet:  $1+?=10$ ,  $10-?=3$ ,  $6-?=2$ , demnach im Kreise bis 100:  $17+?=20$ ,  $91+?=98$ ,  $30-?=22$ ,  $65-?=62$ ; im Kreise bis 10 ist schließlich gerechnet: 1 bis 8 = ?, 9 bis 6 = ?, demnach im größeren Kreise 20 bis 28 = ?, 93 bis 99 = ?, 18 bis 11 = ?, 79 bis 70 = ?) Für die 5. Klasse würde sich dann ergeben: Der Zahlenkreis von 1—100, und zwar sämtliche Übergänge und das Einmaleins. (Multiplikation und Division.) Für eine derartige Verteilung sprechen folgende Erwägungen:

a) Es würde der Lehrer der Unterklasse mit dem Einüben der Multiplikation im Kreise von 1—20 verschont bleiben. Multiplikation und Division in diesem Kreise sind Stückwerk; denn nur die Zweireihe schließt mit der 20 ab, die Dreireihe dagegen erst mit der 30 rc.

b) Es ist in einer Klasse mit hoher Schülerzahl recht gewagt, zu einer Frist, wo Aufgaben wie  $7+8$ ,  $11-9$  noch nicht allgemein sicher gehen, Aufgaben wie 4 in 17 oder 8:3 zu bieten. Es kann sich selbstverständlich nicht darum handeln, ob man solche Aufgaben einem Schüler der untersten Klasse klar machen kann; das lässt sich wohl erzielen. Aber im Rechnen handelt es sich nicht bloß um Klar-, sondern weit mehr um Sicher machen. Wenn ich einmal derartige Aufgaben treibe, so sollen nicht einzelne, sondern es soll die große Mehrzahl dieselben können. Übrigens werden diese Aufgaben in der folgenden Klasse bei der eigentlichen Einübung des Einmaleins ja doch noch einmal gründlich angefasst.

c) Man könnte vermuten, daß Abhören mit 20 verfolge den Zweck, die Grundübergangsaufgaben  $2+9$ ,  $5+8$ ,  $12-4$  rc. dem Gedächtnis so einzuprägen, daß die Schüler beim Lösen gar nicht mehr nachdenken, sondern rein mechanisch ohne Besinnen die Resultate angeben, nicht mehr die 2. Zahl zerlegen und die 1. zu 10 ergänzen. Würde das allgemein erreicht, so wäre damit das Überschreiten der Zehnerzahlen im Kreise von 1—100 mittelst Zerlegen des 2. Zahlenwertes ( $56+9$ ; die 9 in 4 und 5 zerlegt) ein überwundener Standpunkt. Die Kleinen könnten vielmehr an gehalten werden, zu schließen:  $22+9=31$ , weil  $2+9=11$  ist;  $78-9=69$ , weil  $18-9=9$  ist. Wie ist es aber in Wirklichkeit? Nur bei einer Anzahl Schüler wird der Lehrer Erfolg haben, wenn er von vornherein in der 5. Klasse so verfährt. Bei der großen Mehrzahl wird er zufrieden sein müssen, wenn sie  $22+9$  auf dem Wege des Zerlegens der 9 findet:  $22+8=30$ ,  $30+1=31$ . Diesen Weg geben auch fast alle Anleitungen an, ob-

wohl das, wie aus dem Ausgeföhrten ersichtlich, mit der Annahme eines besonderen Zahlenkreises von 1—20 nicht ganz im Einklang steht. Außerdem ist dieser Weg ein guter; denn es soll im Rechnen nie und nirgends toter Mechanismus herrschen, was bei der andern Lösungsweise eigentlich der Fall ist. Das rein mechanische Verfahren wird gar zu leicht auch fähigen Kindern gefährlich; sie verlernen Nachdenken und Überlegung. Die Schüler sollen sich stets auf die Gründe des Verfahrens zu besinnen imstande sein, darum auch fähige Kinder öfter zum Vorrechnen auf dem Wege des Zerlegens heranzuziehen sind.

Eine vorbereitende Übung in der Überschreitung der Zehnerzahl innerhalb des beengten Zahlkreises von 1—20 erscheint somit verfrüht und unnütz.

d) Auf keinen Fall ist es eine Überbelästigung, gleich von 10 bis 100 zu gehen. Der kindliche Geist will mit der Zeit freien Spielraum. Diesen kann der Zahlenraum von 1—20 nicht genügend bieten. Zwischen 1—10 bot das allmähliche Fortschreiten von einem Zahlenbild zum andern und die Verschiedenartigkeit dieser Bilder ausreichende Abwechselung für die Kindesseele; im Kreise bis 20 wird sie durch Eintönigkeit ermüdet und gelähmt. Welche entsetzliche Öde für den kleinen Schüler, wochenlang immer zu derselben Zehn ergänzen und zulegen zu müssen und immer nur 11, 12, 13 oder 17 als Resultat zu erhalten! Ich höre im Geiste das Klatschen der kleinen Schar, — eine Aufgabe hat 20 ergeben, — und das ist der Gipspunkt! Der Schüler will gern einmal 21 oder 31 herausbekommen; darum rechne man 9 + 4, 19 + 4, 79 + 4; das gibt fröhliche Herzen und fröhliche Gesichter.

e) Sieht man von dem, was Böhme im Zahlenkreise von 1—20 unmittelbare Anschauung nennt, ab, so erhellt, daß 75 oder 35 nicht schwerer aufzufassen sind, als 15 oder 19. Es sind immer nur Zehner und Einer zu unterscheiden, die an der russischen Rechenmaschine in Reihen geordnet sind; die Anzahl der Zehner kommt, was die Schwierigkeit des Übersehens betrifft, nicht wesentlich in Betracht. Nach einiger Übung lesen die Schüler ebenso leicht 52 als 12 von der Maschine ab.

f) Gegen die sofortige Erweiterung bis 100 läßt sich allerdings ein beachtenswerter Grund anführen. Geht man von der Voraussetzung aus, daß die Elementarklasse meist einen jungen, weniger erfahrenen Lehrer zum Ordinarius hat, so kann es unter gewissen Umständen für den Nachfolger besser sein, wenn er den Zahlenraum von 21—100 unangetastet findet und nur im kleinen Kreise von 1—20 Ordnung zu schaffen braucht.

g) Für die vorgeschlagene Verteilung spricht noch folgendes: Dem Lehrer wird dadurch Gelegenheit geboten, das Zerlegen der Grundzahlen noch sicherer zu machen, als im Kreise von 1—10 geschehen ist. Zerlege dort eine Anzahl Schüler immer nur vorstellungsgemäß, so kann hier mit

Leichtigkeit vollständige Abstraktion erzielt werden. Man muß nämlich tüchtig folgende Aufgaben üben:  $18 = 11 + ?$ ,  $97 = 93 + ?$ ,  $26 = 22 + ?$ ,  $69 = 65 + ?$  etc. Welche Vorteile damit für die Übergänge über die Zehner geboten werden, die ja nach der vorgeschlagenen Pausenverteilung allgemein erst nach den eben angeführten Beispielen behandelt würden, braucht nicht näher ausgeführt zu werden.

Den Gesamtstoff, welchen der Lehrer im Zahlenkreise bis 100 zu behandeln hat, kann er sich in folgende Abschnitte zerlegen: 1. Veranschaulichen, vorstellungsgemäßes Auffassen und Numerieren. 2. Addieren, Subtrahieren und verwandte Formen zwischen zwei aufeinanderfolgenden Zehnerzahlen; Einmaleins mit der 2 und 3; angewandte Aufgaben. 3. Addieren und Subtrahieren reiner Einer mit Übergang über die Zehnerzahlen; Einmaleins mit 4, 5, 6 und 7; angewandte Aufgaben; Reihenübungen. 4. Addieren und Subtrahieren reiner und gemischter Zehner ohne Übergang; Einmaleins mit der 8 und 9; angewandte Aufgaben. 5. Einmaleins mit der 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9; Addieren, Subtrahieren etc. wie unter 4., doch mit Übergang. 6. Division im Rahmen des kleinen Einmaleins; angewandte Aufgaben. 7. Multiplikation und Division über den Rahmen des kleinen Einmaleins hinaus; angewandte Aufgaben; abschließende Übungen. Diese Gliederung ist nicht so systematisch wie manche andere; vielleicht ist sie praktisch, was im folgenden hervortreten wird.

I. Veranschaulichen, vorstellungsgemäßes Auffassen und Numerieren. Die meisten Anleitungen gehen bei der Veranschaulichung der Zahlen von 11—100 (21—100) nicht mehr von Zahl zu Zahl, sondern veranschaulichen erst die reinen Zehnerzahlen 20, 30, 40 etc. (30, 40, 50 etc.) und bilden dann die Zwischenzahlen. Gründe für dieses Verfahren habe ich in den früher bezeichneten Anleitungen nirgends gefunden. Es möchte allerdings auf den ersten Augenblick vorteilhaft erscheinen, weil auf diese Weise der Schüler in der ersten Stunde einen Einblick in die ganze Zahlenreihe bis 100 erhält, was beim Fortschreiten von einer Zahl zur andern nicht möglich ist. Aber abgesehen davon, daß es für den Schüler nicht nötig ist, von vornherein zu wissen, wie weit ihn der Lehrer führen will, hat dieser Weg insofern seine Bedenken, weil, wenn man ihn befolgt, dem Schüler schwerlich ein klares, behaltsames Bild jeder Zahl geboten wird. Man verwendet auf Veranschaulichen und Numerieren zu wenig Zeit. Und doch betonen hinwiederum auch alle diese Leitfäden, daß der Schüler eine deutliche Einsicht in jeden Zahlwert bis 100 haben soll, er soll genau angeben können, aus wie viel Zehnern und Einerne jede Zahl besteht. Man möchte freilich meinen, es sei eine etwas ungeheuerliche Forderung, von den Kleinen eine deutliche sinnliche Vorstellung von 89 verschiedenen Zahlwerten zu verlangen! Mit Unrecht; denn, wie schon früher angedeutet, sind immer je 10 Zahlwerte (11—20, 21—30 etc.) gleichmäßig nach Zehnern und Eineren an der russischen Rechenmaschine geordnet. Außerdem ist eine klare An-

deutung über den Inhalt jedes Zahlenwertes an Zehnern und Einern in seinem Namen gegeben; 54 ist 4 Einer und 5 Zehner, 98 ist 8 Einer und 9 Zehner. — Die Gefahr ist freilich, daß einzelne Schüler nur den Namen nach dem Inhalt an Zehnern und Einern angeben, und der Lehrer sich hierdurch täuschen läßt, während die Schüler von dem wirklichen Einheitsinhalt keine Vorstellung haben. Folgender Irrtum erklärt sich hieraus. Lehrer fragt: 68 sind wie viel Zehner und Einer? Schüler: 8 Zehner und 6 Einer. Falsch würde es nun sein, wenn man zum Schüler sagte: Du hast dich wohl versprochen, besinne dich! denn instinktiv würde er dann das Umgekehrte, Richtiges: „6 Zehner und 8 Einer“ sagen, weil nur zwei Möglichkeiten vorhanden waren. Die falsche Vorstellung ist aber dadurch keine richtige geworden; die letztere kann der Lehrer nur erzielen, wenn er den Schüler 68 Kugeln anstecken und dann finden läßt: 68 sind 6 Zehner und 8 Einer. Es leuchtet ein, daß, wenn der Lehrer im späteren Unterricht öfter derartige falsche Angaben bekommt und infolge dessen genötigt ist, öfter auf die Maschine zurückzugreifen, wie er doch richtiger Weise thun muß, Aufenthalt und Versäumnis für alle, Mizimut und Zerstreutheit bei den besseren Schülern die Folge sein wird. Denn folgendes dürfte gewiß allgemein anerkannt werden: Nur in dem Kreise von 1—10 ist a) anschauliches, b) vorstellungsgemäßes Rechnen die Hauptsache. Die Vorstellung vom Zahlbilde und seiner Zerlegung, die Kombination bekannter zu neuen Zahlbildern wurde dort durch die Anschauung gewonnen und durch wiederholte, zweckmäßige Erneuerung dieser Anschauung festgestellt. Nur durch fleißige Wiederholung werden die Zahlwerte freies Eigentum der Kindesseele; das Kind weiß sie aus der Vorstellung heraus und verkleinert oder vergrößert sie, je nachdem es der Lehrer in seiner Aufgabe verlangt. Damit ist nicht ausgeschlossen, sondern sogar wünschenswert, daß eine Anzahl Schüler am Schluß des Semesters in dem gedachten Kreise die Resultate rein abstrakt (auswendig) weiß, und wohl dem Lehrer, der recht viel derartige (fähige) Schüler hat; aber das abstrakte Rechnen ist hier noch nicht Ziel, sondern es wird nur zugelassen bei den Schülern, wo es sich von selber macht.

Anders ist es im Kreise von 10—100. Wohl ist in diesem Kreise auch von der sinnlichen Anschauung auszugehen; aber dann a) wesentlich vorstellungsgemäß zu rechnen, b) mit allen möglichen Mitteln die vollständige Abstraktion herbeizuführen, worüber später noch gesprochen werden soll. Daraus geht aber hervor, daß man im fortschreitenden Unterricht ein Zurückgehen auf die Maschine möglichst vermeiden muß, und das kann man nur, wenn der Schüler am Anfang des Kursus eine deutliche, klare Vorstellung von jedem Zahlwert erhalten hat. Man überhaste deshalb die unter 1. geforderten Sachen nicht; ist erst bis 10 vorgearbeitet, so verwende man drei bis vier, ist schon bis 20 vorgearbeitet, so verwende man

doch zwei bis drei Wochen auf Veranschaulichen, vorstellungsgemäßes Aufpassen und Numerieren.

Das Veranschaulichen kann in folgender Weise geschehen. Jeder neue Zahlwert wird natürlich durch Zählen gewonnen. Lehrer stellt die Frage: Wie sieht 10 aus? Nachdem der Schüler die Frage beantwortet und 10 in der gewünschten Weise angestellt hat, sagt der Lehrer: Zählt alle! Alle Schüler: 1, 2, 3 ic. Lehrer fährt dann fort: Ich will euch jetzt die 10 anders anstecken, alle 10 Kugeln auf einen Stab. Paßt auf! Die Schüler zählen entweder leise mit, oder sie zählen die Kugeln, sobald sie fertig angestellt sind. Lehrer: Also 10 sind's; wisst ihr, wie wir von dieser 10 noch sagen? „Das ist ein Zehner.“ So läßt der Lehrer von einer ganzen Anzahl einzeln sprechen, damit der neue Name geläufig werde. Er fragt weiter: Was steht an der Maschine? „Dort steht ein Zehner.“ Wie viel Kugeln sind ein Zehner? Wieder spricht eine ganze Menge Kinder nach und nach flink und lebhaft: „Ein Zehner sind zehn Kugeln.“ Nicht nötig ist es, wie man häufig findet, Zweier, Dreier, Fünfer ic. heranzuziehen, um dem Schüler den Begriff „Zehner“ verständlicher zu machen. Die Sache ist an sich sehr klar, 10 Kugeln ein Zehner. Außerdem ist der erste Sprung von zwei zu Zweier, der sich doch nicht umgehen läßt, ja immerhin ebenso groß, als der von zehn zu Zehner. Geht man freilich von dem Gedanken aus, daß die Ausdrücke Zweier, Fünfer (Münzen) den Schülern bekannt sind, so hat dies Verfahren einen Zweck, wenn die Schüler nicht bloß die Namen Zweier und Fünfer kennen, sondern wissen, welchen Wert sie vorstellen, 2 Pfennige und 5 Pfennige. Im übrigen sind an dieser Stelle langwierige Erörterungen zu vermeiden. Das ganze Veranschaulichen muß in flotter, lebhafter Art geschehen, damit die Kleinen von den nun in raschem Tempo sich folgenden Zahlenwerten einen lebendigen Eindruck in ihre Seele aufnehmen. Sobald der Begriff des Zehners feststeht und der Name den Schülern geläufig ist, schreibt der Lehrer eine neue Kugel unter den Zehner, wobei er entsprechend zeigt: 10, 11! denn er kann nicht immer von vorn zählen. Alle Schüler auf ein gegebenes Zeichen: 11! Jetzt mache er auf das Aussehen der Elf aufmerksam. Er halte den Zehner zwischen die beiden Hände und frage: Was ist das? Antwort: Ein Zehner. Er deute dann auf die eine Kugel und frage: Was ist das? Antwort: Eins. Die dritte Frage lautet nun, indem der Lehrer bald auf den Zehner, bald auf die Eins deutet: Was ist elf? Antwort: Elf ist ein Zehner und 1. Die Antwort wird natürlich nur ein etwas gewektes Kind geben, welches sich eher zurecht finden kann. Viele andere sagen es, indem sie den Blick fest auf die Maschine heften, nach. Die Frageweise: „Wie sieht elf aus?“ ist für diese Stufe nicht mehr nötig. Ebenso ist entschieden zu lang, sagen zu lassen: 11 ist 1 Zehner und 1 Einer. Das hält mehr auf, als man denkt.

Es genügt ja auch vorläufig vollständig, den Begriff des Zehners in den Unterricht eingeführt zu haben. — Lehrer nimmt nun die Eins weg und

zählt, wobei er immer entsprechend zeigt und hinzunimmt: 10, 11, 12! Alle Schüler: 12! Dann wieder mehrere einzeln: 12, 12 sc. Darauf kommt das Aussehen wie bei 11. Wieviel steht oben? 1 Zehner; wieviel unten? 2. (Die Antwort „10“ auf erstere Frage weise man zurück.) Was ist 12? 12 ist ein Zehner und 2. Jetzt wird wiederholt, was nach jeder neuen Zahl geschieht: Wieviel sind das? (11.) Was ist 11? (11 ist 1 Zehner und 1.) Wieviel sind das? (12.) Was ist 12? (12 ist 1 Zehner und 2.) Man muß mit einer gewissen Fähigkeit bei jedem Zahlwert so lange verweilen, bis ihn sämtliche Schüler aufgefasst haben. Irrt ein Kind durch Verwechseln von 11 und 12, was bei der Klangähnlichkeit dieser beiden Zahlwörter leicht vorkommen kann, so gebe man ihm das Richtige und lasse den Gehalt an Zehnern und Einern gewinnen. Freilich muß das ganze Trachten des Lehrers von Anfang an dahin gerichtet sein, Irrtümer auszuschließen. Er gehe nun von neuem auf 10 zurück und nehme je 1 zu und zähle: 10, 11, 12, 13! Alle Schüler 13! Viele einzelne sagen es auch. Nun folgt der Inhalt (Aussehen), wie bei 11 und 12. Was steht oben? 1 Zehner. Wieviel stehen unten? 3. Was ist 13? 13 ist 1 Zehner und 3, sprechen viele nach und nach. Es wird nun in der angegebenen Weise wiederholt.

Hieraus erhellt zur Genüge, in welcher Weise veranschaulicht werden soll. Es reicht sich an: 14 und Wiederholung, 15 und Wiederholung bis 20 und Wiederholung. Beim Wiederholen kann man vielleicht die Zahlwerte durcheinanderwürfeln, doch nicht zu früh und dann in vorsichtiger Weise. Damit ist die erste Arbeit gethan.

Das ist aber nicht genug. Wenn das Veranschaulichen nicht unnütz gewesen sein soll, so muß der Lehrer sich jetzt vergewissern, ob die Schüler jeden der gedachten Zahlwerte vorstellungsgemäß inne hat. Ist das nicht der Fall, so muß es der Lehrer herbeiführen. Es wird ohne Veranschaulichung gefragt: Was ist 11? 13? 17? Derartige Fragen müssen alle Schüler beantworten können, die der Lehrer einer neuen Abteilung einzufügen gedacht. Angenommen, ein Kind würde nicht vorstellungsgemäß, daß 17 gleich 1 Zehner und 7 ist, wie verfährt man dann? a. Man fordere das Kind auf, 17 anzustechen. Kann es das, so lasse man es finden: 17 ist 1 Zehner sc., übe vielleicht gleich mit ihm, weil der Verdacht nahe liegt, daß es nicht aufgemerkt hat, zwei oder drei andere Beispiele. b. Es kann nicht 17 anstecken, wie nun? Dann mag ihm ein Mitschüler sagen, was 17 ist; danach stecke es 17 an und spreche mehrmals den bewußten Satz. Auch jetzt mache man einige andere Beispiele mit ihm durch. c. Es tritt der Fall ein, daß der Schüler nicht 17 anstecken kann, trotzdem ihm Zehner und Einer angegeben sind. Dann hat der Schüler die Grundstufe von 1—10 ohne den notwendigen Erfolg durchgemacht. Er muß sie wiederholen. Sein Glück steht in der Zukunft. Doch verzage man nie zu schnell, sondern gehe mit Ernst und Beharrlichkeit an die Lässigen heran.

So mancher Faulpelz, der unter allzu gütiger Hand einträumerisches Da-sein führte, wird eifrig und fleißig, wenn er sieht, daß die Augen des Lehrers sich nicht täuschen lassen, der Wille desselben nicht zu umgehen ist. Außerdem ist wohl zu beachten, daß das Befolgen eines richtigen Stufenganges allein nicht ausreichend ist, Erfolge im Unterricht herbeizuführen; vielmehr ist das Innehalten bei gewissen grundlegenden Momenten und ihre so lange andauernde Übung, bis sie Eigentum aller Schüler sind, eine Hauptbedingung für den Erfolg. Man muß sich also in jeder Disziplin über derartige Momente klar werden, die wahren von den nur scheinbaren scheiden. Abwärtszählens scheint mir z. B. kein solches Moment zu sein; man gehe auch weiter, wenn eine Anzahl Schüler noch nicht sicher sagen kann: 20, 19, 18 *rc.* Gewiß ist aber das vorstellungsgemäße Aufpassen der Zahlwerte ein solches.

Es werden im weiteren Verlauf des Unterrichts die Zahlwerte von 11—20 numeriert. Lehrer hat 11 angestellt und fragt: Wieviel sind das? Ein Schüler: 11. Lehrer: Wir wollen jetzt 11 schreiben lernen; dabei wollen wir immer hinten im Fach anfangen zu schreiben. Wo wollen wir anfangen zu schreiben? Ein Schüler: Wir wollen hinten im Fach anfangen zu schreiben. Während diesen Satz mehrere nach und nach sprechen, damit er eingeprägt wird, hat sich der Lehrer mit Kreide einige Fächer auf die Wandtafel gezeichnet. Er geht an die Maschine, fragt: Wieviel stehen bei 11 hier unten? Schüler: 1. Lehrer: Die schreibe ich zuerst. Wo muß ich im Fach anfangen zu schreiben? Nach Beantwortung dieser Frage schreibt er 1 in der geforderten Weise an die Wandtafel und spricht: Schreibt ihr's ebenso auf eure Tafel! Dann geht er wieder an die Maschine und fragt: Was steht oben bei 11? Antwort: 1 Zehner. Lehrer: Wieviel Zehner? Antwort: 1 Zehner. Lehrer: „Für 1 Zehner schreibe ich auch 1.“ Er thut es an der Wandtafel und sagt: „Schreibt ihr es auf eure Tafel!“ Ist dies geschehen, so lesen alle Schüler von der Wandtafel: 11! So jede Zahl, bei der nächsten geht es schon etwas schneller; viel schneller geht es schon im 3. und 4. Zehner. Ist man bis 20 in dieser Weise fertig, so lasse man die Zahlen a. in der Reihe nach Dictat schreiben: 11, 12, 13 *rc.*; b. vielleicht so: 11, 18, 12, 14, 16, 15 *rc.*; c. durcheinander, damit die Schreibweise sicher wird. Dabei berücksichtige man öfter 11, 12 und 20 und halte auf einheitliche Schreibweise; alle fangen mit Einer hinten im Fach an, weil sonst Wirrware entsteht.

Die hier vorgeschlagene Weise zu schreiben (11, 12, 13 *rc.*) hat folgende Vorteile: a. Es ist in einer Klasse mit hoher Schülerzahl gut, wenn eine gewisse Gleichmäßigkeit vorhanden ist, sei es nun so oder so; das gilt schon von diesen einfachen Sachen. b. Die Schreibweise fällt bei dieser Art zu numerieren mit der Sprechweise zusammen; ich spreche z. B. in den gemischten Zehnerzahlen 17 und 28 die Einer immer zuerst aus, darum ist es bequem, sie auch zuerst zu schreiben. c. Wenn ich nun die Einer zuerst spreche

und auch zuerst schreibe, die Schüler aber angeleitet sind, die Einer sich stets an einer bestimmten Stelle (unter den Zehnern) zu denken, so ist ihnen damit ein bewußtes Numerieren leicht gemacht. Es treten ihnen die betreffenden Zahlwerte ohne jede Mühe so vor Augen, wie sie sich an der Rechenmaschine darstellen. Denn es ist naturgemäß, daß in der Zahl 57 der Schüler, wenn er „sieben“ spricht, an die 7 Einer, und wenn er „fünzig“ spricht, an die 5 Zehner denkt. Es kann kein Fehler sein, wenn er sich in diesem Falle das Zahlenbild umkehrt, von unten angefangen denkt. Entschieden erschweren würde aber der Lehrer dem Schüler das bewußte Numerieren, wenn der Schüler die Zahlwerte anders schreiben als sprechen sollte; denn darin läge, daß er sich auch das Zahlenbild 57 der Sprechweise entgegen vorstellen soll, erst Zehner und dann Einer. Wie könnte er sonst bewußt numerieren? Damit steht nicht in Widerspruch, daß bei Beantwortung der Fragen: „Was ist 17? 1 Zehner und 7. Was 58? 5 Zehner und 8“, der Schüler sich die bezüglichen Zahlbilder von oben denken muß. Hier hat er nämlich nur eine Tätigkeit auszuführen, Vorstellen, da kann er auch den der Sprechweise entgegengesetzten Weg einschlagen. Soll er aber zwei Tätigkeiten ausführen, Numerieren und Vorstellen, so thut man gut, sie in ihrer Ordnung der Sprechweise anzubequemen. d. Durch diese Art werden folgende Fehler fast ganz vermieden, daß der Schüler 56 statt 65, 78 statt 87, 91 statt 19 sc. schreibt. Ist der Vorteil nicht groß, so ist er immerhin beachtenswert; man muß mit dem geringsten fürlieb nehmen.

Der Zahlenraum von 10—20 ist deshalb etwas ausführlich gegeben, weil immer noch nicht genügend Gewicht auf die Erkenntnis jedes Zahlwertes im Raum bis 100 gelegt wird und weil, wie der Raum von 11—20, alle entsprechenden behandelt werden sollen, in städtigem Fortschreiten von Zahl zu Zahl. Ich will keineswegs behaupten, daß, wenn man zuerst die reinen Zehner bis 100 veranschaulicht und dann die Zwischenzahlen bildet, ein ungenaues Auffassen der Zwischenzahlen eintreten müsse; aber die Gefahr liegt nahe, wenn man erst einmal bis 100 ist, die Zwischenzahlen möglichst schnell zu bilden. Und doch rächt sich das beim späteren Rechnen. — Es wird demnach jetzt zwischen 20 und 30 a. veranschaulicht, wozu gehört Zählen und Entwickeln folgender Fragen: Was ist 21? 22? 23? sc. (23 ist 2 Zehner und 3, nicht 2 Zehner und 3 Einer); b. es werden diese Werte ohne Maschine vorstellungsgemäß aufgefaßt, wie früher beschrieben worden ist; c. es wird numeriert: 21, 22, 23 sc. Wieviel stehen bei 20 unten? Schüler: 0. Was schreiben wir deshalb hinten ins Fach? Schüler: 0. Wieviel Zehner sind aber 20? Schüler: 2 Zehner. Für 2 Zehner schreibe ich 2; das heißt 20. Schreibt ihr es auch! Ebenso zwischen 30 und 40, 40 und 50 sc.

Es möchte hier der Einwurf gemacht werden, ein längeres Arbeiten in dieser Weise könnte die Schüler ermüden, obwohl ja an sich Abwechselung (Lesen und Schreiben) in ihr liegt. Man treibe deshalb nebenher leichte

Additions- und Subtraktionsaufgaben, wie sie im folgenden näher ausgeführt sind:  $10 + 1$ ,  $10 + 9$ ,  $20 + 6$ ,  $30 + 5$ ,  $13 - 2$ ,  $24 - 4$  rc.; natürlich können sich diese Übungen nur auf die ersten Zehner ausdehnen. Auch lasse man etwas zählen, einzeln und im Chor, sei jedoch darin maßvoll. Das wird helfen, das Interesse der Schüler rege zu halten und sie vor Ermüdung zu bewahren. (Brandenburger Schulblatt.)

### Schulwesen im 17. Jahrhundert.

Darüber berichtet eine alte Weimar'sche Schulordnung unter anderm Folgendes: Am Anfang des 17. Jahrhunderts lag das Schulwesen recht im Argen. Wo ein Küster vorhanden war, hatte er zugleich das Lehramt zu verwalten. Sonst wurde, oft ohne die Genehmigung des Konsistoriums, von der Gemeinde ein Lehrer angestellt und zwar meistens nur auf ein Jahr. Nach Ablauf desselben mußte sich der Betreffende seine Stelle um einen Bayen oder einige Groschen „wieder kaufen“. Immer aber war das Einkommen so unbedeutend, daß der Schulmeister sich durch anderweitige Arbeit Brot verdienen mußte und sein Lehramt nur als Nebenamt betrachten konnte. Meistens übte er ein Handwerk aus, aber die Visitationsfragen: ob der Lehrer auch gebrannten Wein schenke? ob er sich auch procurirens oder Schreibens in weltlichen Sachen gebrauche und damit die Leute wider ihre Obrigkeit verhege oder sonst einander menge? lassen auch auf minder anständigen Erwerb schließen. Vorbildungsanstalten für Lehrer fehlten gänzlich, so daß es ihnen oft selbst an den notwendigsten Kenntnissen gebrach und die Bezeichnung: fratres ignorantiae nicht zu hart war; wenigstens läßt die ausdrückliche Verordnung: „Man solle die Küstereien nur an solche Personen verleihen, die schreiben und lesen können“, recht traurige Zustände erkennen. Stunden wurden nur im Winter erteilt, und dann gaben obendrein „an etlichen Orten die praeceptores den Knaben viel Feiertage“. Oft zogen sie es vor, durch Ausübung ihres Handwerkes während der Schulzeit Geld zu verdienen, und überließen dann Unterricht und Schulzucht der Frau Schulmeisterin oder einem der größeren Knaben. Aber selbst wenn sie ihres Amtes treulich warteten, stand es noch immer traurig genug um Erziehung und Unterricht. Haupterziehungsmittel waren Stock und Faust. Wie der Lehrer selbst in seiner Jugend geprügelt und geplagt war, so glaubte er jetzt seinerseits die Jugend prügeln und plagen zu müssen, daher es eine oft wiederkehrende Vermahnung der Schulbehörden ist: „vornehmlich sollen sich die Lehrer des allzu großen und stetigen Schmeißens und Schlagens, auf die Köpfe und ins Angesicht, sowie anderer unmäßiger und allzu heftiger Büchtigung enthalten“. „Wenn man“, sagt der Hamburger Pastor Schuppius, „ungefähr an einem Orte vorbeigeht, da ein

solcher scholastischer Tyrann sein Reich hat, ubi plus nocet, quam docet, hört man daselbst ein jämmerliches Heulen und Winseln, als ob Phalaris<sup>1)</sup> daselbst Hof halte, und daß es mehr eine Wohnung der Furien als der freien Künste sei.“ In dieser Weise wurden die Kinder angehalten, daß Wenige, was sie lernen sollten, sich anzueignen. Furcht regierte statt der Liebe. Kam es doch überhaupt den Schulmeistern nicht darauf an, durch Gegenstand und Art des Unterrichts Herz und Verstand der Kinder zu bilden, sondern nur darauf, die nötigen Sprüche, Verse &c., wenn auch unverstanden, dem Gedächtnisse einzuprägen; der Katechismus wurde in die Köpfe „hineingemartert“. Von einem geordneten Klassenunterrichte findet sich fast keine Spur. Der Lehrer pflegte der Reihe nach sich zu den Schülern zu setzen, jeden einzeln halblaut zu unterweisen und hernach abzuhören. Weiterhin bestand der Unterricht in dem sogenannten „stummen Lernen“. Der Schulmeister gab den Kindern etwas zu lernen auf, ohne es ihnen vorher vorzuleSEN oder zu erklären. Dann ließ er die Kinder still lernen, mache inzwischen „für sich die Gemeindeschreiberei fertig“, ging in der Schulstube auf und ab, oder gar, um etwas anderes vorzunehmen, ganz fort. So sollte der Knabe sein eigener Lehrmeister sein, ob er gleich das Aufgegebene kaum lesen konnte. Wer nach Ablauf der festgesetzten Zeit sein Pensum nicht wußte, gegen den trat natürlich der Stock in sein Recht. So geschieht's, daß die Schüler der Schule und dem Schulmeister gram und endlich spinnefeind werden, verzweifeln ganz und gar am Lernen und fallen oft, ehe sie lesen und schreiben können, von der Schule ab.

### Bekanntes, aber nicht genug zu Empfehlendes.

Es ist eine allbekannte Forderung, daß die schriftlichen Schülerarbeiten vom Lehrer mit Sorgfalt nachgesehen und dann in der Korrekturstunde mit gleicher Genauigkeit gemeinschaftlich durchgegangen werden müssen. Aber auch schon vorher, ehe die Schüler an die Lösung ihrer Aufgabe gehen, muß die Arbeit fürsorglich nach allen Richtungen hin durchgesprochen werden, wenn man mit Recht etwas Gutes und Ordentliches erwarten will. Das, meinen wir, ist freilich längst bekannt, kann aber zur Erzielung erfreulicher Resultate nicht oft und dringend genug betont werden. Wer in einer einfachen Volksschule selbständige Arbeiten fordert, den trifft gewiß allein die Schuld, wenn er sich in seiner Erwartung betrogen findet. Kann man denn von gedankenarmen Schülern die Hoffnung hegen, daß sie durch sich selbst gedankenreich werden? — Unselbstständigkeit ist des Kindes Charakter. Nur durch Nachahmung wird sein Geist gebildet und allmählich selbstständig; nur

1) Ein wegen seiner Grausamkeit berüchtigter Tyrann zu Agrigent.

durch allseitiges und gründliches Eingehen und Bekanntmachen mit dem jedesmal zu behandelnden Gegenstande wird das Kind richtig reproduzieren können. Eine derartige Vorbereitung muß aber katechetisch angestellt werden und nicht auf bloßes Vorsagen, dem ein gedankenloses, oberflächliches Nachplaudern entspricht, beschränkt werden. Nachdem so das möglichst leichte Thema mit deutscher Gründlichkeit durchgesprochen worden, kann der Lehrer den Schülern das Ganze noch einmal kurz vorführen und es dann von einem oder andern Schüler nochmals mündlich wiederholen lassen. Auf die minder fähigen Schüler ist dabei vorzugsweise Bedacht zu nehmen. — Nun werden alle Schüler mit Mut und Vertrauen an ihre Arbeit gehen, selbst die schwächeren werden nicht mehr zurückschrecken vor der Lösung einer Aufgabe, die sie bisher fast für unmöglich hielten, und auch sie werden dem Lehrer Arbeiten liefern, die er noch mit Wohlbehagen lesen und korrigieren wird.

Also: Der Lehrer mache dem Schüler die schriftlichen Arbeiten möglichst leicht a. durch nicht zu lange Aufgaben, damit Zeit übrig bleibt, auch auf Kleinigkeiten und Nebensachen, deren Vernachlässigung manche freilich für das Zeichen eines großen Geistes halten, Acht zu geben, b. durch vorherige mündliche Durchnahme der Arbeit nach allen Seiten (Satzbau, Orthographie, Interpunktions). Zu gewissen Seiten mag man die Schüler auch ohne Beihilfe arbeiten lassen.

X.

### Vermischtes.

Falsche Betonung ist eine üble und leider festgewurzelte Angewohnheit unserer Katechismusschüler. Wie nach stillschweigender Übereinkunft werden jahraus, jahrein bei der Betonung gewisser Worte unsers Katechismus dieselben Fehler gemacht. Daß von seiten des Lehrers vielfach nichts dagegen geschieht, erklärt sich einfach daraus, daß seine eigene frühere Beteiligung an diesen altüberlieferten Sprachfehlern sein Ohr für derartige Ungehörigkeiten abgestumpft hat. Um so mehr rechnen wir auf Dank und Aufmerksamkeit, wenn wir unsere Behauptung durch einige Beispiele belegen, indem wir uns für diesmal auf den Nachweis von Betonung falscher Silben beschränken. Im zweiten Gebot läßt sich der Schüler durch den Tonfall verleiten, „unnütlich“ zu sprechen. Allein richtig ist aber „unnütlich“. — Im fünften Gebot lies „Leibesnöten“ statt „Leibesnöten“. — Im sechsten Gebot lies „ehebrechen“ statt „ehebrechen“. — Im achten Gebot lies „ästerreden“ statt „ästerreden“. — Im zehnten Gebot lies „abspannen, abdringen oder abwendig machen“ statt „abspannen, abdringen oder abwendig machen“. — In der Erklärung zum ersten Artikel muß es heißen: „dazu“, weil eine Fortsetzung, nicht etwa: „dazu“, als ob eine Absicht eingeleitet werden soll. — Im zweiten Artikel lies „auferstanden“ und im

dritten Artikel „Auferstehung“ statt „auferstanden“ und „Auferstehung“. — In der Erklärung der ersten Bitte fordert der Zusammenhang die unregelmäßige Betonung „entheiligt“ statt „entheiligt“. — In der Erklärung der vierten Bitte betone „Leibesnahrung“, nicht „Leibesnahrung“. Manchem mögen diese Verbesserungen als kleinlich erscheinen. Immerhin teilt auch die sprachliche Gemissenhaftigkeit bei der Wiedergabe des herrlichen Katechismusterexes den Lohn der Treue im Kleinen.

**Lohn eines treuen Lehrers.** Johann Mathesius schreibt: Als ich allhier (in Joachimsthal) Schulmeister war, verreiste ich gen Wittenberg; wie ich aber nach vier Tagen wieder anheim kam, wurde ich von meinen Schülern als ein frommer, herzlicher Vater empfangen; acht und zehn Hände fasste ich auf einmal in meine Hand; die sie mir häufig boten. Ach, ich mußte vor Freuden slohäugeln und meine Thränen die Wangen herab aus den Augen fallen lassen. Da lehrt sich's wohl und lustig.

**Wert ausländischer Silbermünzen.** Das Schatzamt hat die übliche, vierteljährliche Aufstellung über den Wert ausländischer Silbermünzen im Verhältnis zum Dollar veröffentlicht. Darnach ist das Verhältnis folgendes:

	1. Oktober 1894.	1. Januar 1895.
Bolivia, Boliviano .....	\$0.46.4	\$0.45.5
Central-amerikanische Staaten, Peso .....	46.4	45.5
China, Tael		
" Shanghai .....	68.5	67.3
" Haikwan .....	76.5	74.9
" Tientsin .....	72.7	71.4
" Tschefu .....	71.7	70.4
Columbia, Peso .....	46.4	45.5
Indien, Rupie .....	32	21.6
Japan, Yen .....	50	49.1
Mexico, Dollar .....	50.4	49.5
Peru, Sol .....	46.4	45.5
Rußland, Rubel .....	37.1	36.4
Tripolis, Mabub .....	41.8	41.1

**Geographisches.** Das Gebiet Alaska mag in manchen Hinsichten unglücklich gewesen sein, verdient aber jedenfalls, betreffs seines Namens beglückwünscht zu werden. Als Staatssekretär Seward den Ankauf jenes Landes von seinen moskowitischen Besitzern befürwortete, wurden viele närrische Namen von journalistischen Wizbolden dafür vorgeschlagen. Zum Glück aber wurden solche Bezeichnungen wie „Polaria“, „Walrussia“, „Zero Inseln“ u. dgl. samt und sonders verworfen und der ursprüngliche einheimische Name, „Al=ay-el=sa“, das große Land, in nur leicht verkürzter Form, „Alaska“, beibehalten. Dieser Name paßt, denn Alaska ist wahr-

lich ein großes Land. Es umfasst etwa 580,000 Quadratmeilen, zwölfmal das Gebiet des Staates New York. Seine Küstenlänge ist infolge der ungeheuren Zahl Einbuchtungen entlang der südöstlichen Uferlinie größer als die der Vereinigten Staaten am atlantischen und pacifischen Meere zusammen; sie übersteigt 25,000 Meilen. Wenn ein Bürger der Vereinigten Staaten in San Francisco steht, das doch sicherlich schon weit gen Westen liegt, hat er immer noch mehr Meilen seines Geburts- oder Adoptivvaterlandes nach Westen hin als nach Osten. Die Entfernung zwischen der Hauptstadt Californiens und Atiu, der westlichsten der aleutischen Inseln, ist nämlich um mehrere hundert Meilen größer wie die zwischen dem „Goldenen Thor“ und Cape Cod, an der Ostküste von Massachusetts.

## Altes und Neues.

### Inland.

**Der Schulstreit in Manitoba** ist durch Lord Aberdeen gütlich beigelegt worden. Es ist vereinbart worden, daß das anstößige Schulgesetz dahin ammendiert werden soll, daß die römischen Schulen denselben Lehrkursus haben, wie die öffentlichen Schulen, mit der Zugabe eines halbstündigen täglichen Religionsunterrichts.

**Etwa 800 Schulkinder in Chicago** verübteten in der neuen Henry-Halle grobe Ausschreitungen, weil sie ihrer Ansicht nach um je fünf Cents beschwindelt wurden. Sie rissen die Dekorationen von der Bühne, zertrümmerten die Fenster und zerbrachen die Stühle und richteten einen Schaden von etwa \$300 an. Der Anlaß zu ihrer Unzufriedenheit lag darin, daß jedem von ihnen von dem Arrangeur der Vorstellung ein hübsches Geschenk versprochen worden war, sie jedoch nur einen ganz gewöhnlichen Messingring erhielten. Die Polizei mußte einschreiten und verhaftete mehrere der Jungen.

**Bringt einen Buddhistentempel mit.** Professor M. Somerville von der Universität von Pennsylvania, welcher dieser Tage mit dem Dampfer „China“ von Indien und Siam, wo er über ein Jahr weilte, in San Francisco eintraf, hat unter andern Kuriostitäten einen vollständigen buddhistischen Tempel mitgebracht, welcher in Philadelphia aufgestellt werden soll. Der Tempel ist mit einer Kolossalstatue Buddhas und zahlreichen kleineren Statuen gesetzt; er wiegt samt Zubehör jehs Tonnen. — Unter den Ausstattungsartikeln des Tempels befinden sich Glocken, „Betmaschinen“, geweihte Handtücher und mehr als fünfzig kleinere Götter.

**Dem Rauchen der Schulkinder** hat die städtische Schulbehörde in Moline, Ill., einen Riegel vorgeschoben. Sämtliche Schüler der öffentlichen Schulen, welche beim Rauchen betroffen werden oder in deren Taschen, so lange die Buben auf Schulgrund sind, Tabak oder Zigarretten gefunden werden, seien sich sofortiger Suspendierung aus.

**Überfüllte Schulen.** Die Mainummer der bekannten Zeitschrift „Forum“ bringt aus der Feder des Herren James H. Penniman und aus derjenigen des Dr. H. D. Chapin zwei interessante Aufsätze, welche sich mit der Überfüllung der Schulräume und den daraus entspringenden Gefahren für die Gesundheit und die Moral der

Schüler beschäftigen. Besonders laborieren unsere amerikanischen Großstädte an diesem Übelstände. Obwohl die Gesetze mit Bezug auf den Schulzwang in unserm Lande sehr viel zu wünschen übrig lassen und obwohl es massenhaft Kinder giebt, welche entweder gar nicht, oder doch nur ein paar Jahre zur Schule gehen, fehlt es dennoch fast überall an den zur gehörigen Unterbringung und Unterrichtung der Schulkinder nötigen Räumlichkeiten. Aus Brooklyn z. B. meldet der Bericht vom Jahre 1892, daß viele Klassenzimmer zu klein und ohne genügende Lüftung sind. Die Zahl der Schüler in den einzelnen Räumen ist viel größer, als nach den Regeln der Gesundheitslehre statthaft ist. Bis vor kurzem sind dort sogar Kellerräume als Klassenzimmer in Gebrauch gewesen. Während erfahrungsgemäß, um die besten Resultate zu erzielen, nicht mehr als 35 bis 40 Schüler auf einen Lehrer kommen sollten, zeigt der Brooklyner Bericht 377 Klassen mit mehr als 60 Schülern, darunter 25 mit mehr als 100, 7 mit mehr als 130 und sogar mit 158 Schülern. Man denke sich eine derartige Kinderzahl unter der Obhut einer Lehrerin und beantworte sich die Frage, um wie viel besser ein derartiger Unterricht ist, als gar keiner. Der Bericht sagt mit Recht, daß in übersäumten Klassen stets ein beträchtlicher Teil der Schüler nicht nur keine nützlichen Kenntnisse gewinnt, sondern durch Gewöhnung an Trägheit und Unachtsamkeit für spätere Arbeit untüchtig wird. Selbst die besseren Schüler können unter solchen Verhältnissen nur langsam vorwärts kommen und erreichen das Ende der Schulzeit, ohne in die oberen Klassen gelangt zu sein. Im reichen Boston hat das Schulhaus-Komitee im December 1894 einen Bericht erstattet, wonach zur Beschaffung der fehlenden Schulgebäude und zu gehöriger Instandhaltung der vorhandenen die Summe von \$2,357,000 erforderlich ist. Es ist dabei ausdrücklich betont, daß bei der Berechnung nur die bereits vorhandenen Bedürfnisse, nicht die wachsenden Anforderungen der Zukunft in Betracht gezogen sind. Ein großer Teil der Schüler ist dort außerhalb der Schulgebäude in gemieteten Räumlichkeiten untergebracht. Nicht nur ist damit die gehörige Überwachung des Unterrichts erschwert, es sind auch derartige Räumlichkeiten nur selten ihrem Zweck entsprechend und häufig geradezu gesundheitsschädlich. In einer der Hochschulen, die für 150 Schüler eingerichtet ist, sind jetzt 272 zusammengedrängt. Auch hat man in verschiedenen Schulen von Boston sich genötigt gefehlt, zwei Klassen in einem Zimmer unterzubringen, so daß zwei Lehrer gleichzeitig neben einander unterrichten müssen. Ähnliche Zustände bestehen in Baltimore. In verschiedenen Städten hat der Mangel an Schulgebäuden dazu geführt, daß ein großer Teil der Schüler (namentlich der unteren Klassen) nur einen halben Schultag hat. In Minneapolis, wo die Schülerzahl der drei untersten Grade 16,000 beträgt, ist mehr als ein Drittel dieser Anzahl auf halbtägigen Unterricht angewiesen. In derselben Lage befinden sich in Philadelphia 800 Kinder. Ebenso steht es um die zwei untersten Grade in den Schulen des Districts Columbia. Der Bericht des dortigen Schulkomitees hebt überdies hervor, daß, falls nicht bald mehr Raum beschafft wird, auch die Schüler des dritten und des vierten Grades demnächst auf halbe Zeit werden gesetzt werden müssen. Dabei sind die vorhandenen überfüllten Gebäude großenteils alt und ungesund. Der Präsident des Schulrats von Milwaukee sagt in seinem Jahresbericht für 1893, daß für viele Kinder, die zur Schule gehen möchten, kein Raum vorhanden ist, und daß viele der übrigen in ungesunden und unpassenden Gebäuden untergebracht sind. Dem Bedürfnis zu genügen, müssen neue Räumlichkeiten für mehr als 8000 Kinder beschafft werden. Der Bericht des Schulrats von Detroit meldet gleichfalls „sehr belästigende Verhältnisse“ infolge des Mangels genügender Räumlichkeiten. „75 Prozent unserer Schüler“ — sagt der Bericht — „verlassen die Schule im 12. Lebensjahr. Wenn wir sie lesen gelehrt

haben, haben wir wohl gethan.“ In Buffalo wurde im Jahre 1893 die Zahl der nicht zur Schule gehenden Kinder schulpflichtigen Alters auf 15,000 bis 25,000 geschätzt. Trotzdem waren die Schulgebäude, wovon viele längst durch neue hätten ersetzt werden sollen, durchweg schlimm überfüllt; manche in dem Maße, daß man Anmeldungen zurückweisen mußte. In Richmond, Va., sind die Schulen teilweise in gänzlich ungeeigneten Kellerräumen untergebracht; die gesundheitliche Einrichtung der Gebäude ist veraltet und mangelhaft. „Die Mehrzahl der Schulgebäude ist in schlechtem Zustande. Die jährlich für Reparaturen und Verbesserungen bewilligte Summe ist durchaus ungenügend.“

**Unbildung und Verbrechen.** Eine beträchtliche Mühe ist seitens der Censusbehörden darauf verwandt worden, an der Hand der Statistik einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Unbildung und Verbrechen herzustellen. Es ist das ein besonderes Steckenpferd unsers hochachtbaren und um das Zuchthauswesen unsers Staates hochverdienten Mitbürgers, Fred. Howard Wines, dem dieser Teil des Censusberichtes übertragen war. Jedoch kann man nicht sagen, daß seine Theorien Bewahrheitung gefunden haben, und er erkennt das ichtließlich auch widerwillig an. Zunächst lähmt die Statistik, auf welche sich der Bericht gründet, schon daran, daß nur diejenigen Verbrecher berücksichtigt worden sind und werden konnten, welche entweder bereits ihre Strafe absessen oder in den Gefängnissen auf ihren Prozeß warteten. Die große Zahl der oft sehr schlimmen Verbrecher, welche sich unter Bürgschaft befanden, ist nicht in das Bereich der Erhebungen gezogen worden. Der Befund ist folgender: In den ganzen Vereinigten Staaten kommen von den im Jahre 1890 gezählten 47,413,559 über zehn Jahre alten Personen 6,324,102 nicht lesen und schreiben, und fassen 82,329 in Zuchthäusern, Gefängnissen, Arbeitshäusern &c. Das macht 13.3 v. H. im ersten, und 0.17 im letzteren Falle. Wenn nun die Theorie des Herrn Wines gut hielte, so müßte in denjenigen Landesteilen, wo der Prozentsatz der Analphabeten ein geringerer ist, auch der Prozentsatz der Verbrecher ein geringerer sein. Aber was finden wir? In den nordatlantischen Staaten stellt sich der Prozentsatz der Analphabeten auf 6.2, also weniger als die Hälfte des allgemeinen Durchschnitts, der Prozentsatz der Verbrecher aber auf 0.2 oder drei Hundertstel eines Prozents höher als derselbe. Dagegen ist in den südatlantischen Staaten der Prozentsatz der Unbildung mehr als doppelt so groß, wie der Durchschnitt, nämlich 30.9 v. H., dagegen der Prozentsatz der Verbrecher genau gleich dem Durchschnitt — 0.17. Ein wenig näher der Theorie kommen die nördlichen Centralstaaten, also Illinois und Umgebung, welche nur 5.7 v. H. Analphabeten und nur 0.12 Verbrecher aufzuweisen haben, aber freilich von leichten im theoretischen Verhältnis nur 0.78 haben sollten. Die südlichen Centralstaaten, zu welchen das blutige Kentucky gehört, haben bei 29.7 v. H. Analphabeten 0.2 v. H. Verbrecher, also ebensoviel wie die nordatlantischen Staaten, und der große Westen endlich bei nur 8.3 v. H. Analphabeten 0.28 v. H. Verbrecher. Man sieht, aus diesen Ziffern läßt sich ein ursächlicher Zusammenhang zwischen Mangel an Schulbildung und Verbrechen nicht herleiten, und die Sache wird auch nicht besser, wenn man sie, statt nach großen Staatengruppen, nach einzelnen Staaten betrachtet. Denn Louisiana, von dessen über zehn Jahre alter Bevölkerung fast die Hälfte, 45.8 v. H., nicht lesen und schreiben kann, hat auch nur 0.2 v. H. Verbrecher, während es nach Hrn. Wines' Theorie 5.85 hätte haben sollen. Und Süd-Carolina, das in Bezug auf Mangel an Schulbildung auf ungefähr gleicher Stufe (45 v. H.) steht, hat gar nur 0.14 v. H. Verbrecher, oder beträchtlich weniger als der Durchschnitt. New Mexico mit 44.5 v. H. Analphabeten, hat 0.18 Gefangene, Alabama 41 v. H. Analphabeten, 30.23 Gefangene, Mississippi dagegen wieder bei 40 v. H. Analpha-

beten nur 0.13 in Gefängnissen, während Georgia bei 39.8 v. H. seiner Bevölkerung, die nicht lesen und schreiben kann, wieder 0.22 Verbrecher zählt, Nord-Carolina 35.7 v. H. Analphabeten und 0.18 v. H. Gefangene stellt, und Virginien mit 30.2 v. H. Analphabeten in Bezug auf Verbrecher gerade auf den Durchschnitt — 0.17 — kommt. Und dem gegenüber hat Massachusetts bei nur 6.2 v. H. Analphabeten 0.28 v. H. Gefangene, während es höchstens 0.08 hätte haben sollen, eine Rate, die außer Süd-Dakota nur Nebraska aufzuweisen hat, das zugleich sich auch der niedrigsten Zahl von Analphabeten — 3.1 v. H. — rühmen kann. Das — merkwürdigerweise — gleich hinter ihm kommende Wyoming hat schon wieder bei nur 3.4 v. H. Analphabeten 0.15 Gefangene zu verzeichnen, Idaho mit 5.1 v. H. Analphabeten 0.24 Gefangene. Illinois, Ohio und Colorado haben den gleichen Prozentsatz Analphabeten (5.2 v. H.), dagegen 0.13, 0.10 und 0.24 v. H. Verbrecher, während Wisconsin mit mehr Analphabeten (6.7 v. H.) weniger Gefangene (0.09) hat. Man sieht, es ist unmöglich, aus diesen Ziffern auf eine ursächliche Wirkung des Mangels an Schulbildung auf die Verbrechen zu schließen. Die strammere Ausübung der Polizei hat offenbar sehr viel mit der Zahl der Gefangenen zu thun, und nicht minder die den wohlhabenderen Verbrechern überall gebotene Gelegenheit, sich durch Bürgschaftsstellung und andere Mittel aus den Gefängnissen fern zu halten. Und wenn sich z. B. in Wyoming im Jahre 1890 nur 74 Personen in Gefängnissen befanden, so erklärt sich das leicht aus dem Mangel an Gefängnissen und Gerichtspflege überhaupt. Das Lesen und Schreiben sind eben sehr wichtige Bildungsmittel, aber nicht Bildung selbst. Wenn jemand z. B. die Fähigkeit, lesen zu können, nur dazu benutzt, um Dime-Novels zu verschlingen, so ist er in größerer Gefahr, ein Verbrecher zu werden, als jemand, der gar nicht lesen kann. Wahre Bildung ist sicher ein Vorbeugungsmittel gegen Verbrechen, aber Lesen und Schreiben geben nur das Mittel an die Hand, sich Bildung zu erwerben, und sie können auch zum Gegenteil verwandt werden. Ein Messer ist ein wichtiges Kulturmittel, aber es kann auch zum Werdewerkzeug werden, wie ein großes Vermögen in der Hand des einen zum Segen, in der des andern zum Verderben werden kann. Weil von einer falschen Voraussetzung ausgehend, ist Herr Wines mit seiner Theorie in die Brüche geraten.

(All. St.-Btg.)

### Ausland.

**Die Musik bei den Souveränen.** Fast an allen Höfen wird viel Musik getrieben. Viele Mitglieder der Fürstenhäuser sind Meister auf irgend einem Instrument. Die Königin von Belgien ist eine hervorragende Harfenspielerin. Ebenso spielt die Königin von Rumänien meisterlich die Harfe und Klavier. Die Königin von Italien ist Sängerin und Pianistin und spielt außerdem Mandoline. Die Königin von England und ihre Tochter Lucy spielen Orgel, und die Prinzessin Beatriz ist geradezu Meisterin auf dem Harmonium. Dass alle englischen Prinzessinnen Klavier spielen, ist eigentlich selbstverständlich. Die Prinzessin von Wales ist eine Pianistin ersten Ranges. Ihre Gatte, der Prinz von Wales, hat eine nicht gewöhnliche Fertigkeit auf dem Banjo erlangt, diesem guitarreähnlichen Lieblingsinstrument der nordamerikanischen Indianer. Das Banjo spielt auch der kürzlich verstorbene Zar aller Russen, während der gegenwärtige junge Zar bekanntlich ein seiner Klavier- und Geigenspieler ist. Diese beiden Instrumente spielt auch Prinz Heinrich von Preußen, der ja auch für beide Instrumente komponiert. Ein trefflicher Geiger ist auch der Herzog von Edinburgh. Der Herzog von Connaught bläst in seinen Musestunden die Flöte. Der König Georg von Griechenland ist ein geübter

Zimbelschläger, vor allem aber ist er im Spiel mit abgestimmten Gläsern und Glocken geschickt und weiß seinen Glocken und Gläsern die außerordentlichsten Wirkungen zu entlocken. Selbst am Hofe von Japan ist man musikalisch: die Kaiserin von Japan ist eine Virtuosin auf dem Koto, dem harfenähnlichen Nationalinstrument ihres Volkes. Wie sehr im Reiche des Mikado die Musik in Ansehen steht, das beweist die türzlich mitten unter den Wirren und Sorgen des Krieges erfolgte Gründung einer Akademie für europäische Musik in der Hauptstadt Tokio, in der übrigens seit längerer Zeit schon eine Schubert-Gesellschaft besteht, die viel besuchte Konzerte in europäischem Stil veranstaltet.

Über „Riesen auf der Schulbank“ bringt die „Preußische Schulzeitung“ eine Reihe interessanter Mitteilungen. In Alexanderhütte (Schlesien) ist ein Schulknabe 1,73 Meter hoch, schon eine recht erhebbare Manneshöhe. In Ragom bei Lübbenau nach ein Schüler 1,72 Meter. Die Dorfschule in Selbelang, Westhavelland, zählt einen vierzehnjährigen Knaben zu ihren Hoftgängern, der 1,75 Meter misst und 135 Pfund wiegt. Aber über diese Größe kommen zwei Sprößlinge der Neumark, der Knabe Julius Steinbach in Lippehne mit 1,80 Meter, und ein Schüler der zweiten Bürgerklasse in Sonnenburg, Gust. Fischer, der mit 14 Jahren gar 1,85 Meter (6 Fuß und  $\frac{2}{3}$  Zoll) misst, weit hinaus. Wie bedeutend das Wachstum in diesem Alter oft ist, zeigt eine Eintragung in das Schultagebuch eines Spreewaldorfes. Dort steht unterm 8. April 1891: „P. Bär 1,65 Meter. (Geht noch ein Jahr.)“ Der Knabe war also 13 Jahre alt. Im nächsten Jahre (28. März 1892) ist eingetragen: „P. Bär 1,77“ (einige Centimeter mehr als der Lehrer). Man sieht, das Geschlecht der Riesen ist noch nicht ausgetorben.

Dem Stuttgarter Volkschullehrer Rumm wurde von der Universität in Bern der Doktorstitel summa cum laude verliehen. Es ist dies wohl das erste mal, daß einem württembergischen Schullehrer die Doktorwürde zuerkannt wird. Rumm war jahrelang Aufseher am königlichen Waisenhaus in Stuttgart und besuchte nebenbei das Polytechnikum, wo er sich naturwissenschaftlichen Studien widmete. Voriges Jahr bestand er die Anstellungsprüfung für Volkschullehrer mit der Note Ia und ging sodann nach Bern, um dort seine Studien zu vollenden.

In Hannover betrug der Bedarf an lutherischen Lehrern zu Ostern 123; die Seminarien lieferten 143, so daß also 20 zunächst keine Anstellung finden konnten. An katholischen Seminarabiturienten sind 14 vorhanden, die noch verfügbar blieben.

**Wieder einmal dringen Mitteilungen** über die gewerbliche Nebenbeschäftigung von Schulkindern an die Öffentlichkeit, die jedem Menschenfreund das Herz zusammenziehen müssen. Diesmal trägt die Schulverwaltung von Charlottenburg bei Berlin in läblicher Weise ihr Scherstein zur Kenntnis der sozialen Zustände im alten Vaterland bei. Die Rektoren der dortigen Schulen haben in den letzten Monaten Ermittlungen angestellt, die sich auf 12 Schulen mit 8706 Kindern erstreckten. Das Ergebnis ist ebenso alarmierend wie diejenigen, die früher andern Orten bekannt wurden. Von den oben genannten 8706 Kindern der Charlottenburger Volkschulen werden nicht weniger als 705, also 8,5 Prozent, zu erwerbsmäßiger Beschäftigung angehalten, und zwar gehen von 5071 Mädchen 308, von 3635 Knaben 307 oder 10,92 Prozent einem Erwerb nach. Vielfach werden Kinder zu Botengängen und Aufwartung verwendet. So finden z. B. beim Austragen von Milch und Backwaren 274, im Zeitungsbefülldienst 151, als Laufburschen 79, als Kindermädchen 77 und als Aufwärtlerinnen 30 Kinder Beschäftigung und Verdienst. Handarbeiten für Geschäfte einschließlich Nähereien fertigen 15 Mädchen

an, während 14 Knaben Regel aufsehen. Zum Kohlenaustragen werden 5, und zum Austragen der Wäsche 3 Kinder verwendet. Weiter folgt eine große Anzahl einzelner Beschäftigungen: Petroleum- und Bierabziehen, Mitfahren, Austrippen des Tabaks, Ziegen hüten, Kaffee brennen, Kassieren bei Drehorgelspielern, Perlen aufziehen, Laternen anzünden, Steine laden, Düten kleben, Zigarren drehen etc. Viele von diesen Verrichtungen müssen bereits früh morgens, ehe das Kind den Schulweg antritt, erledigt werden. 310 Kinder oder 45 Prozent der Beschäftigten sind nur morgens thätig. Ein Kind beginnt seine Thätigkeit bereits morgens um 3 Uhr, 18 um 3½, 49 um 4 Uhr, 53 um 4½ Uhr, 105 um 5 Uhr etc. Dabei haben 290 Kinder zunächst von einer viertel bis zu einer ganzen Stunde zu laufen, ehe sie das Feld ihrer Wirksamkeit erreichen. Nehmen schon diese Wege bei Schnee und Unwetter die Kräfte in bedeutendem Maße in Anspruch, so kommt an der Arbeitsstätte selbst noch die zu befördernde Last und das Treppensteigen hinzu. 499 Kinder haben täglich je 100 bis 176, in einem Falle — allerdings nur Sonnabends — sogar bis 300 Treppen zu steigen. Sie besorgen bereits vor 8 Uhr morgens 25, 30, 35, 40, in einzelnen Fällen 50 Kunden, und zahlreiche Kinder, besonders die Zeitungsträger, haben abends dieselbe Arbeit noch einmal zu thun. Die Nachmittagsarbeit beginnt bei 52 Kindern sofort nach Schulschluß. Die größere Zahl, 187, tritt um 2 Uhr an. Hierher gehören die zahlreichen Laufburischen, die Kindermädchen und Aufwärterinnen. 10 Knaben, die Regel aufsehen, können nachts erst um 12 und 1 Uhr, in nicht seltenen Fällen sogar erst um 1½ Uhr sich auf den Heimweg begeben. Die Dauer der Beschäftigung ist sehr ungleich. Bei Kindern, die nur morgens beschäftigt werden, erreicht sie, den Weg zu und von der Arbeitsstätte eingerechnet, eine halbe bis 4½ Stunden; am Nachmittage dagegen eine halbe bis 7½ Stunden. In einem Falle hat ein Mädchen vom Schulschluß an bis abends 11 Uhr im Auftrage einer Stiefmutter für ein Geschäft zu nähen; dann erst kann es seine Schularbeiten machen; Sonntags darf es „bereits“ (!) um 8 Uhr abends auhören! Ein Knabe trägt morgens 2½ Stunden Frühstück aus, wobei er 80 bis 100 Treppen zu steigen hat, und ist nachmittags Laufbursche bei einem Kaufmann von 1½ bis 9 Uhr. Ein anderer setzt täglich 7 bis 9 Stunden Regel auf. Dazu kommt, daß 469 Kinder, also nahezu 70 Prozent, auch Sonntags ihrer Arbeit nachgehen müssen, in manchen Fällen in einer Weise, als ob der Feiertag aus dem Kalender gestrichen wäre. Hinsichtlich der Art der Nebenbeschäftigung sind diese Charlottenburger Erhebungen die eingehendsten, die bis jetzt unseres Wissens veranstaltet wurden. Sie entrollen deshalb ein geradezu erschreckendes Bild der Lage solcher armer Schulkinder.

Für die Bezeichnung der einzelnen Ahnen wird in der Zeitschrift des Vereins „Herold“ ein origineller Vorschlag gemacht. Zur Vermeidung von Ausdrücken wie „Urrururgroßvater“ wird eine genaue und systematische Benennung empfohlen, die bis ins 38. Glied hinauffreicht, und zwar folgendermaßen: Vater, Großvater, Urgroßvater, Altvater, Altgroßvater, Alturgroßvater, Obervater, Obergroßvater, Überurgroßvater, Stammvater, Stammgroßvater, Stammurgroßvater, Stammatvater, Stammtalgroßvater, Stammaltvater, Stammobervater, Edelvater, Edelgroßvater, Edelurvgroßvater, Edelaltvater, Edelaltgroßvater, Edelalturgroßvater, Edelaltobervater, Edelaltobergroßvater, Edelaltoberurgroßvater, Edelstammvater, Edelstammgroßvater, Edelstammurgroßvater. Ahn, Urahn. Es ergiebt sich hieraus eine individuelle Bezeichnung für jedes einzelne Glied der direkten Linie eines 1000jährigen Stammbaumes. — Welche Phantasie ist hier aufgeboten!

**Die französische Nationalbibliothek** erhält von jedem in Frankreich neu erschienenen Buche ein Exemplar, und außerdem gelangen alle diejenigen Bücher in ihren Besitz, die von der Post als unbestellbar an die dortige „Dead Letter Office“ eingesandt wurden. Wenn immer ferner die Censur in außerfranzösischen Ländern gegen die Annahme eines französischen Buches Einspruch erhebt, so wird dieses Buch ebenfalls der erwähnten Bibliothek einverlebt. Belgien ist unter allen Staaten wohl dasjenige Land, wo die meisten unmoralischen Bücher öffentlich verkauft werden, bei der Einführung von französischen Romanen wird dort jedoch äußerst strenge Censur geübt. In Russland passieren diese Romane fast unbeanstandet, hingegen pflegt der Import von philosophischen und historischen Werken im Zarenreiche auf große Schwierigkeiten zu stoßen.

**Die russische Regierung** hat in der letzten Zeit einige Verfugungen getroffen, die deutlich beweisen, daß von einem Systemwechsel in der inneren Politik vorläufig nicht die Rede sein kann, und daß die „fremden“ Nationalitäten und Glaubensgemeinschaften im Zarenreiche dem gleichen Druck wie früher ausgesetzt bleiben. Zunächst hat der Minister der Volksaufklärung die Volkschulen der südrussischen deutschen Kolonisten wieder einmal seiner eingehenden Aufmerksamkeit gewürdigt und eine Verordnung erlassen, die den dortigen deutschen Schulen ein Ende bereiten soll. An der Wolga will man nämlich, ebenso wie in den übrigen südrussischen Kolonien, mit Ausnahme Sareptas, die bisherigen deutschen Volkschulen in russische zweitklassige Volkschulen umwandeln, die der Leitung des Ministeriums der Volksaufklärung unterstellt werden sollen. Kolonien, die mehr als 1000 Einwohner aufweisen, erhalten je eine Elementarschule, und in kleineren Kolonien will man Lese- und Schreibschulen einrichten. Der Unterricht in diesen Anstalten erfolgt in russischer Sprache und nur der Religionsunterricht darf noch in deutscher Sprache vorgetragen werden. Die direkte Aufsicht über die Schulen im Gouvernement liegt den Gouverneuren ob. Diese Russifizierung der Kolonenschulen ist nicht neu; sie hat vielmehr bereits vor Jahren begonnen und ist immer weiter vorgeschritten, trotz aller Mühe, die sich die deutschen Bauern geben, das zu erhalten, was sie selbst und ihre Voreltern geschaffen haben. Bisher hatte man ihnen und den evangelischen Pastoren immer noch eine gewisse Teilnahme an der Verwaltung der Schulen und Einfluß auf die Lehrer und Schüler gelassen. Das wird aber jetzt aufhören, denn von dem Augenblide an, da die Volkschulen dem Ministerium der Volksaufklärung unterstellt werden, hat einzig und allein der Volkschulinspektor über die Art des Unterrichts zu bestimmen, und selbst die evangelischen Prediger, die in der Religion unterweisen, werden nichts Geistliches mehr zu leisten imstande sein. Man hat das zur Genüge in den Ostseeprovinzen gesehen, wo die in „Ministerschulen“ umgewandelten evangelischen Volkschulen in kurzer Zeit ein fremdartiges Bild gewährten, sowohl hinsichtlich der Leistungen der Jugend, als des Geistes, der diese Anstalten beherrscht. Und dieses Bild war unschön und stellte einen Rückschritt in der Kultur dar.

(„Germ.“)

---